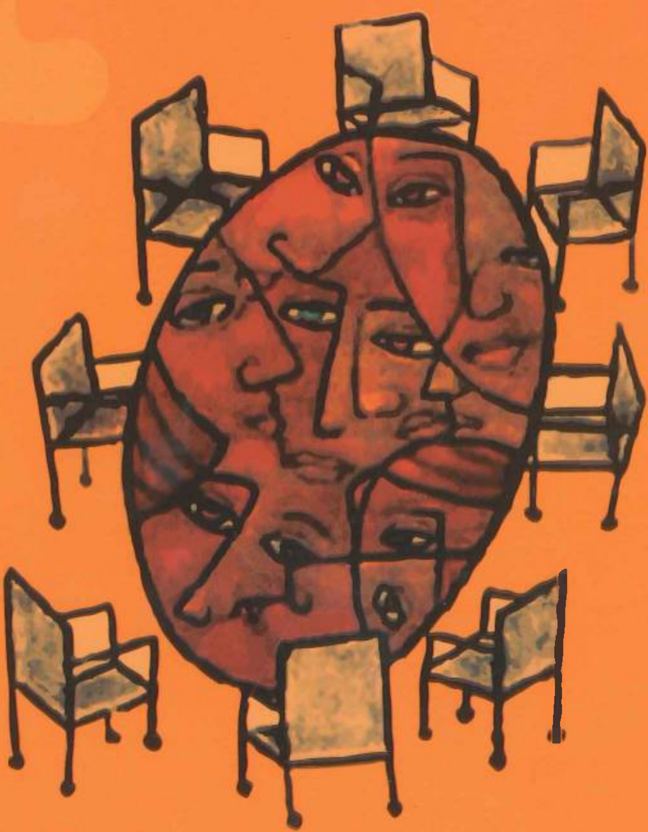
U HOA (Chủ biên) – NGUYỄN ÁNH TUYẾT
O – PHAN TRỌNG NGỌ – ĐỖ THỊ HẠNH PHÚC

GIÁO TRÌNH

Tâm lí học phát triển



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

DƯƠNG THỊ DIỆU HOA (Chủ biên) – NGUYỄN ÁNH TUYẾT
NGUYỄN KẾ HÀO – PHAN TRỌNG NGỌ – ĐỖ THỊ HẠNH PHÚC

GIÁO TRÌNH
TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

MỤC LỤC

LỜI NÓI ĐẦU

Tâm lí học phát triển là một ngành khoa học nghiên cứu nguồn gốc, động lực, cơ chế và các quy luật của sự phát triển tâm lí cá nhân; các điều kiện, các yếu tố tác động và chi phối quá trình phát triển của cá nhân và nghiên cứu nội dung sự phát triển của tâm lí cá nhân qua các giai đoạn lứa tuổi.

Ở nước ta, Tâm lí học phát triển được giảng dạy trong các trường Sư phạm và các trường dạy nghề với tên gọi Tâm lí học lứa tuổi. Những năm gần đây xuất hiện một số tài liệu dịch và biên soạn về đề tài này. Tuy nhiên, các tài liệu hiện có chưa đáp ứng được nhu cầu học tập và giảng dạy bộ môn này cho các cơ sở đào tạo trong ngành Sư phạm nói riêng và trong cả hệ thống các trường dạy nghề nói chung.

Nhằm đáp ứng nhu cầu học tập và giảng dạy môn Tâm lí học phát triển của sinh viên và cán bộ giảng dạy, bộ môn Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm, Khoa Tâm lí – Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội tổ chức biên soạn cuốn ***Giáo trình Tâm lí học phát triển***.

Cấu trúc của giáo trình gồm 9 chương, đề cập tới hai vấn đề chính trong việc nghiên cứu sự phát triển tâm lí người:

– Từ chương 1 đến chương 4: Giới thiệu những vấn đề cơ bản về sự phát sinh, phát triển tâm lí cá nhân và các yếu tố tác động tới sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân.

– Từ chương 5 đến chương 9: Đề cập các nội dung chủ yếu của sự phát triển tâm lí cá nhân qua các giai đoạn lứa tuổi (từ sơ sinh đến tuổi thanh niên).

Vì đối tượng phục vụ chủ yếu là sinh viên các trường cao đẳng và đại học sư phạm không chuyên ngành Tâm lí học, nên trong giáo trình không đề cập tới nội dung phát triển tâm lí của thời kì thai nhi, giai đoạn người trưởng thành và người già. Độc giả quan tâm tới các nội dung trên xin tham khảo các tài liệu khác.

Trong quá trình biên soạn giáo trình, các tác giả đã cố gắng kết hợp giữa những luận điểm lí luận có tính kinh điển với các thành tựu mới của Tâm lí học phát triển trên thế giới và ở Việt Nam. Tuy nhiên, chắc chắn tài liệu khó tránh khỏi những thiếu sót nhất định. Bộ môn Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm, Khoa Tâm lí – Giáo dục học và nhóm tác giả rất mong nhận được sự góp ý của các cán bộ giảng dạy, sinh viên và các độc giả khác để giáo trình được hoàn thiện hơn.

CÁC TÁC GIẢ

Chương 1

KHÁI QUÁT VỀ TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN

Các nội dung chính của chương:

➢ Đối với mỗi môn khoa học, chương thứ nhất thường được coi là "khúc dạo đầu". Trong chương này, chúng ta làm quen với những vấn đề chung nhất của Tâm lí học phát triển: đối tượng và nhiệm vụ nghiên cứu của Tâm lí học phát triển; sơ lược lịch sử hình thành và phát triển của Tâm lí học phát triển và các phân ngành của nó hiện nay; các phương pháp và kĩ thuật nghiên cứu đặc trưng được sử dụng trong quá trình nghiên cứu sự phát triển của cá nhân.

➢ Nhiệm vụ của nhà Tâm lí học phát triển là xây dựng khung lí luận và sử dụng các phương pháp nghiên cứu nhằm phát hiện các phương diện khác nhau của quá trình phát triển cá nhân; vai trò của yếu tố môi trường (tự nhiên, văn hoá – xã hội) và của chủ thể trong quá trình phát triển của cá nhân...

Các kết quả nghiên cứu của Tâm lí học phát triển tạo cơ sở thực tiễn cho các lĩnh vực khoa học khác như Giáo dục học, Y học, Đạo đức, Pháp luật..., mặt khác, được khái quát thành tri thức lí luận, làm giàu hệ thống khái niệm khoa học cho Tâm lí học đại cương, Tâm lí học phát triển và các khoa học có liên quan, góp phần vào cuộc đấu tranh tư tưởng, chính trị, xã hội, nhằm mang lại hạnh phúc chân chính cho mọi cá nhân và toàn xã hội.

I. ĐỐI TƯỢNG VÀ NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU CỦA TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN

1. Đối tượng của Tâm lí học phát triển

Vì lẽ sinh tồn và phát triển, con người không chỉ có nhu cầu khám phá và chinh phục tự nhiên, mà còn khao khát tìm hiểu và chinh phục chính bản thân mình. Nhiều vấn đề về phát sinh và phát triển của con người đã được đặt ra: Tâm lí của trẻ em là cái có sẵn hay được hình thành trong cuộc sống? Quá trình phát triển của cá nhân là sự tích luỹ dần dần, liên tục hay gián đoạn? Sự phát triển diễn ra trong suốt cuộc đời hay chỉ đến giai đoạn nào đó sẽ dừng lại? Vì sao có sự khác nhau ngày càng rõ giữa hai đứa trẻ cùng sống trong một gia đình, cùng học trong một lớp? Sự phát triển của mọi trẻ em diễn ra theo cùng một con đường hay theo cách riêng?... Những vấn đề trên và nhiều vấn đề khác đã được đặt ra và giải quyết trong Tâm lí học phát triển.

Như vậy, *đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học phát triển là toàn bộ quá trình phát sinh, phát triển của cá nhân từ bào thai đến tuổi già.*

Nói cách khác, *Tâm lí học phát triển là một ngành khoa học nghiên cứu nguồn gốc, động lực, cơ chế và các quy luật của sự phát triển tâm lí cá nhân; các điều kiện, các yếu tố tác động và chi phối quá trình phát triển của cá nhân và nghiên cứu nội dung sự phát triển của cá nhân qua các giai đoạn lứa tuổi.*

2. Nhiệm vụ của Tâm lí học phát triển

2.1. Nghiên cứu lí luận

Nhiệm vụ hàng đầu của Tâm lí học phát triển là xây dựng hệ thống lí luận về sự phát triển của cá nhân

Nhiệm vụ nghiên cứu lí luận được thực hiện qua hai con đường. *Thứ nhất*: Nghiên cứu và vận dụng các thành tựu lí luận, phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu của các khoa học khác vào Tâm lí học phát triển. *Thứ hai:* Khái quát các kết quả nghiên cứu thực tiễn và thực nghiệm khoa học thành các luận điểm lí luận.

2.2. Nghiên cứu thực nghiệm và ứng dụng các lĩnh vực phát triển người từ thời kì bào thai đến tuổi già

Đây là nhiệm vụ chủ yếu của Tâm lí học phát triển. Nhà tâm lí học tổ chức nghiên cứu nhằm phát hiện các phương diện khác nhau của quá trình phát triển cá nhân. Những sự kiện thu được qua quan sát và thực nghiệm khoa học, một mặt tạo cơ sở thực tiễn cho các lĩnh vực khoa học khác như Giáo dục học, Y học, Văn học – Nghệ thuật, Đạo đức, Pháp luật..., mặt khác, được khái quát thành tri thức lí luận về sự phát triển người, làm giàu hệ thống khái niệm khoa học cho Tâm lí học.

2.3. Góp phần vào cuộc đấu tranh tư tưởng, chính trị, xã hội

Dựa trên cơ sở khoa học của sự phát triển người, Tâm lí học phát triển góp phần tham gia vào cuộc đấu tranh nhằm khắc phục các tư tưởng, quan niệm, định kiến xã hội về bản chất của con người và sự phát triển của nó. Việc nghiên cứu và luận giải bản chất của trẻ em trong xã hội hiện nay và quá trình phát triển của lớp người này trong các cộng đồng xã hội khác nhau, có điều kiện kinh tế – văn hoá, xã hội khác nhau sẽ góp phần khắc phục tư tưởng, quan niệm, định kiến về các vấn đề xã hội nêu trên.

II. SƠ LƯỢC LỊCH SỬ CỦA TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN

1. Các quan niệm và nghiên cứu về trẻ em trước khi hình thành Tâm lí học phát triển

1.1. Các tư tưởng cổ xưa và phong kiến về trẻ em

Từ xa xưa cả ở phương Đông và phương Tây, vấn đề *bản tính* của trẻ em và *giáo dục trẻ em* đã được xã hội đặt ra và tìm cách giải quyết. Tuy có nhiều quan điểm khác nhau, nhưng tựu chung lại đều cho rằng: Trẻ em ngay từ khi sinh ra đã có sẵn bản tính tốt hoặc xấu.

Do ảnh hưởng của quan niệm bản tính của trẻ em là có sẵn, nên trong suốt thời kì phong kiến, trẻ em được đối xử như một "người lớn thu nhỏ". Các hành vi ứng xử, trang phục và các phương tiện lao động, sinh hoạt khác được rập theo mẫu của người lớn (nhưng có kích cỡ nhỏ hơn). Trẻ cũng được lao động sản xuất, ăn uống, vui chơi, hội hè cạnh người lớn và được đối xử như người lớn, mà không được quan tâm chăm sóc và giáo dục riêng. Bản thân chúng cũng học cách đối xử với người khác như một người lớn thực thụ.

1.2. Các quan niệm và nghiên cứu trẻ em từ thế kỉ XVII

Từ thế kỉ XVII, ở phương Tây xuất hiện hai khuynh hướng giải quyết vấn đề bản tính của trẻ em:

– Khuynh hướng thứ nhất cho rằng: Trẻ em thụ động trước tác động của môi trường.

Tiêu biểu cho khuynh hướng này là quan điểm của các nhà triết học Anh như Thomas Hobbes và John Locke[1]. Chẳng hạn, J. Locke đưa ra nguyên lí "Tabula rasa – tấm bảng sạch". Trong đó, ông cho rằng tâm hồn trẻ em khi mới sinh ra, giống như một tờ giấy trắng. Mọi tri thức của con người không phải là bẩm sinh, mà là kết quả của nhận thức. Mọi quá trình nhận thức đều phải xuất phát từ các cơ quan cảm tính. Không có cái gì trong lí tính, mà trước đó lại không có trong cảm tính.

Quan điểm về trẻ em và nguyên lí "tấm bảng sạch" của J. Locke là cơ sở triết học của các xu hướng tâm lí học nhấn mạnh quá mức vai trò của môi trường xã hội đối với sự phát triển tâm lí trẻ em.

---

[1] Thomas Hobbes (1588 – 1679) và John Locke (1632 – 1704) là các đại biểu điển hình của triết học duy vật duy cảm Anh thế kỉ XVII – XVIII, chủ trương mọi hiểu biết của con người đều bắt nguồn từ nhận thức cảm tính, kinh nghiệm.

– *Khuynh hướng thứ hai quan niệm: Trẻ em tích cực trước tác động của môi trường*

Đại biểu của quan niệm này là nhà triết học khai sáng Pháp J.J. Rousseau[1]. Ông cho rằng khi mới sinh, trẻ em có những *khuynh hướng tự nhiên* và *tích cực*. Trẻ em không thụ động tiếp nhận các chỉ dẫn của người lớn mà tham gia một cách tích cực và chủ động vào việc hình thành trí tuệ và nhân cách của mình, là một người thám hiểm bận rộn, biết phân tích và có chủ định. Mọi sự can thiệp của người lớn vào sự phát triển tự nhiên của trẻ đều có hại. Vì vậy, ông đề nghị nên có một nền giáo dục xã hội theo *nguyên tắc tự nhiên* và *tự do* cho trẻ.

2. Sự ra đời và trưởng thành của Tâm lí học phát triển

Tâm lí học phát triển thực sự ra đời vào cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX với sự xuất hiện của bốn lí thuyết lớn về sự phát triển của trẻ em: *Thuyết phân tâm; Thuyết hành vi; Thuyết phát sinh nhận thức* và *Thuyết hoạt động tâm lí.*

Ngày nay, Tâm lí học phát triển bao gồm hai lĩnh vực có quan hệ với nhau: *Tâm lí học phát sinh* (nghiên cứu quá trình, cơ chế và quy luật hình thành, phát triển các chức năng tâm lí cá nhân trong suốt cuộc đời; nghiên cứu các yếu tố tác động tới quá trình phát sinh và phát triển đó) và *Tâm lí học lứa tuổi* (nghiên cứu đặc trưng phát triển tâm lí của cá nhân trong các giai đoạn lứa tuổi từ bào thai đến tuổi già). Trong Tâm lí học lứa tuổi có nhiều chuyên ngành: *Tâm lí học bào thai; Tâm lí học tuổi mầm non* (từ sơ sinh đến 6 tuổi); *Tâm lí học tuổi nhi đồng; Tâm lí học tuổi thiếu niên; Tâm lí học tuổi thanh xuân; Tâm lí học người trưởng thành; Tâm lí học người già*. Ngoài các chuyên ngành trên, gần đây xuất hiện một số chuyên ngành Tâm lí học trẻ em đặc biệt: *Tâm lí học trẻ em năng khiếu; Tâm lí học trẻ em chậm phát triển trí tuệ; Tâm lí học trẻ em khiếm thính, khiếm thị; Tâm lí học trẻ em có hành vi lệch chuẩn...*

III. CÁC PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRONG TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN

Có thể vận dụng tất cả phương pháp hiện có của Tâm lí học vào việc nghiên cứu sự phát triển tâm lí cá nhân. Tuy nhiên trong thực tiễn, một số phương pháp được sử dụng phổ biến trong Tâm lí học phát triển. Dưới đây là một số phương pháp chủ yếu.

---

[1] Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778): Nhà văn, nhà triết học lớn của Pháp thế kỉ XVIII.

1. Phương pháp quan sát có hệ thống

Quan sát với tư cách là phương pháp nghiên cứu khoa học là hoạt động có mục đích, có kế hoạch và có phương pháp, phương tiện đặc thù nhằm tri giác tốt hơn đối tượng nghiên cứu.

Yêu cầu của quan sát khoa học: 1) Cần tuân theo mục tiêu nhất định; 2) Tuân theo các cách thức nhất định; 3) Những thông tin thu được cần ghi chép cẩn thận vào một bảng hỏi đã được chuẩn bị trước; 4) Thông tin quan sát cần phải được kiểm tra về tính ổn định và độ tin cậy.

Các bước tiến hành:

– *Thứ nhất:* Xác định mục đích và nội dung cần quan sát.

– *Thứ hai:* Chuẩn bị quan sát: thời gian, địa điểm, nghiệm thể cần quan sát (đối tượng, số lượng); cách thức và các phương tiện hỗ trợ khi quan sát...

– *Thứ ba:* Tiến hành quan sát.

– *Thứ tư:* Ghi chép chi tiết (chụp ảnh) các sự kiện quan sát và những nhận xét nhanh về các sự kiện đó.

– *Thứ năm:* Kiểm tra tính khách quan và độ tin cậy của các tài liệu quan sát. Việc kiểm tra có thể được tiến hành bằng các hình thức: quan sát kép (hai quan sát trên cùng nghiệm thể); quan sát lặp lại; đối chiếu với những tài liệu có liên quan...

– *Thứ sáu:* Xử lí kết quả quan sát bằng các phương pháp phân tích định tính.

Ngày nay, nhờ các phương tiện kĩ thuật hiện đại như như ghi âm, camera nên việc quan sát trở nên khách quan và có hiệu quả.

2. Phương pháp trò chuyện, phỏng vấn, trưng cầu ý kiến bằng bảng hỏi và lâm sàng tâm lí

– *Phương pháp trò chuyện:*

Phương pháp trò chuyện là phương pháp nhà nghiên cứu rút ra được các kết luận khoa học từ sự phân tích những phản ứng (bằng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ) của khách thể được bộc lộ trong các cuộc trò chuyện.

– *Phương pháp phỏng vấn:*

Phương pháp phỏng vấn là một dạng trò chuyện có chủ đề và được tổ chức chặt chẽ hơn trò chuyện tự do.

Trong phỏng vấn, nhà nghiên cứu đặt ra cho khách thể một loạt câu hỏi liên quan đến một hay một số nội dung cần trao đổi.

Trong phỏng vấn, có thể theo hình thức phỏng vấn sâu (nhà nghiên cứu chỉ cần xác định trước mục đích và nội dung chủ yếu của cuộc phỏng vấn, còn các câu hỏi được đặt ra tuỳ theo tiến trình phỏng vấn) hay phỏng vấn cấu trúc, dựa trên một bảng hỏi chuẩn bị trước và được hoàn thiện (phỏng vấn tiêu chuẩn).

– Trưng cầu ý kiến bằng bảng hỏi:

Trưng cầu ý kiến bằng bảng hỏi là phương pháp nghiên cứu trong đó nhà nghiên cứu thể hiện nội dung cần tìm hiểu vào trong một bảng câu hỏi để người được nghiên cứu đọc và trả lời trực tiếp các câu hỏi đó trên giấy.

Ưu điểm của phương pháp này là, cùng một lúc có thể nghiên cứu nhiều khách thể cả về không gian, thời gian và các lớp khách thể. Mặt khác, các thông tin cần thu thập được mã hoá trong các câu hỏi, vì thế rất tiện dụng cho việc thống kê, lượng hoá chúng. Phương pháp bảng hỏi phù hợp với các nghiên cứu định lượng.

Có hai loại câu hỏi: câu hỏi *đóng* và câu hỏi *mở*. Câu hỏi đóng là những câu hỏi có những phương án trả lời cho trước (câu hỏi đúng – sai; điền thế; tìm sự tương ứng trong các sự kiện; lựa chọn phương án phù hợp theo thứ bậc hoặc tự do; câu trả lời ngắn). Câu hỏi mở là loại câu hỏi khách thể tự do trả lời theo chủ ý của mình.

Cấu trúc một bảng hỏi thường có 3 phần: phần mở đầu nêu người (hoặc tổ chức) nghiên cứu, mục đích nghiên cứu, cách trả lời và cam kết của nhà nghiên cứu; phần thứ hai: phần nội dung các câu hỏi và phần cuối: nêu các thông tin cần biết về người được hỏi.

3. Phương pháp trắc nghiệm

3.1. Trắc nghiệm là gì?

Trong Tâm lí học, trắc nghiệm được hiểu là phép thử đã được chuẩn hoá, trở thành công cụ để nhà nghiên cứu đo lường các khía cạnh tâm lí con người.

Tiêu chuẩn để đánh giá một trắc nghiệm:

– Tính hiệu quả hay độ ứng nghiệm (Validity): Được thể hiện ở hai phương diện: Thứ nhất, trắc nghiệm phải đo được yếu tố tâm lí định đo. Thứ hai, phải đo được khả năng của yếu tố đó đúng như hiệu suất của nó trong thực tiễn.

– Độ tin cậy hay tính trung thành (Reliability): Một trắc nghiệm được gọi là có độ trung thành cao là khi đo hai lần trên cùng một đối tượng, với khoảng cách thời gian nhất định, sẽ cho kết quả gần như nhau.

– Độ phân biệt (Difference): Một trắc nghiệm tốt là trắc nghiệm có thể đo lường được những khác biệt nhỏ nhất giữa các yếu tố tâm lí của nghiệm thể và giữa các nghiệm thể trong nhóm.

– Tính quy chuẩn (Standardize): Một trắc nghiệm phải mang tính phổ biến. Nghĩa là có thể sử dụng được cho một quần thể người. Một trắc nghiệm tốt là trắc nghiệm đã được tiêu chuẩn hoá (Standardized tests).

3.2. Cấu trúc của một trắc nghiệm

Một trắc nghiệm ở dạng đầy đủ nhất, thông thường có hai bộ phận: bản trắc nghiệm và bản hướng dẫn cách sử dụng.

– Bản trắc nghiệm đầy đủ bao gồm nội dung tâm lí của trắc nghiệm và các hình thức thể hiện nội dung đó:

+ Nội dung tâm lí của trắc nghiệm chính là các yếu tố tâm lí mà nhà soạn thảo trắc nghiệm muốn tìm hiểu.

+ Hình thức thể hiện của trắc nghiệm là hệ thống bài tập (item) được cấu trúc theo các chủ đề cần nghiên cứu. Những bài tập này được thể hiện theo ba hình thức: ngôn ngữ, hình ảnh phi ngôn ngữ và hành động.

Hình thức ngôn ngữ là các câu hỏi đóng và mở (chủ yếu là câu hỏi đóng). *Hình thức phi ngôn ngữ* là các bài tập thể hiện dưới dạng hình ảnh, kí hiệu. Hình thức này có trong hầu hết các trắc nghiệm. Nhiều trắc nghiệm chỉ sử dụng loại bài tập này. *Hình thức hành động* là các bài tập hành động như như xếp, vẽ hình với các vật liệu khác nhau: các tấm bìa cứng cắt rời, các khối gỗ, nhựa...

– Bản hướng dẫn cách sử dụng trắc nghiệm:

Một bản hướng dẫn đầy đủ thường có bốn nội dung: Thứ nhất, nêu được xuất xứ của trắc nghiệm, cơ sở lí luận và quá trình soạn thảo, chuẩn hoá của trắc nghiệm. Thứ hai, giới thiệu phạm vi, mục đích đo lường của trắc nghiệm và những điểm cần lưu ý khi sử dụng nó. Thứ ba, các chỉ dẫn cách tiến hành trắc nghiệm (đối với cả nghiệm viên và nghiệm thể), cách chấm điểm và phân tích kết quả trắc nghiệm. Thứ tư, các khoá điểm trắc nghiệm và kết quả định chuẩn.

4. Phương pháp thực nghiệm

4.1. Phương pháp thực nghiệm là gì?

Phương pháp thực nghiệm là phương pháp trong đó nhà nghiên cứu tác động có chủ đích đến đối tượng nghiên cứu, nhằm làm bộc lộ hoặc biến đổi một hay một số đặc tính ở đối tượng mà nhà nghiên cứu mong muốn.

Phương pháp thực nghiệm cho phép nhà nghiên cứu xác định được liệu hai biến số có quan hệ nhân quả với nhau hay không, bằng cách thao tác một cách có hệ thống một trong hai biến số này để quan sát ảnh hưởng của nó (nếu có) đối với biến số kia. Vì lẽ đó, thực nghiệm được coi là một trong những phương pháp quan trọng nhất cả trong nghiên cứu sự phát triển tâm lí người.

Trong thực nghiệm, điều quan trọng là phải xác định được các biến: biến số thực nghiệm và biến số phụ thuộc. Biến thực nghiệm là các biến mà nhà nghiên cứu tác động vào, còn biến phụ thuộc là biến mà sự biến đổi giá trị của nó phụ thuộc vào biến thực nghiệm. Ngoài ra còn các biến ngẫu nhiên, là những yếu tố ảnh hưởng đến nghiệm thể mà không phụ thuộc vào biến thực nghiệm. Trong thực nghiệm, nhà nghiên cứu phải loại trừ các nhân tố khác có thể gây ảnh hưởng đến biến số phụ thuộc.

4.2. Các loại thực nghiệm

Trong nghiên cứu tâm lí, người ta chia thực nghiệm thành hai loại: thực nghiệm phát hiện và thực nghiệm hình thành. *Thực nghiệm phát hiện* là chủ yếu tác động làm bộc lộ những yếu tố hiện có ở nghiệm thể, còn *thực nghiệm hình thành* là tác động nhằm hình thành ở nghiệm thể một hoặc một số yếu tố mới trong quá trình phát triển của trẻ em.

Ngoài ra, cũng có thể chia các thực nghiệm thành thực nghiệm trong phòng thí nghiệm và thực nghiệm tự nhiên.

5. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

Nghiên cứu trường hợp là phương pháp có tính chất tổng hợp các phương pháp đã nêu.

Trong nghiên cứu trường hợp, nhà nghiên cứu lập hồ sơ toàn diện về cá nhân bao gồm các thông tin: hoàn cảnh gia đình, địa vị kinh tế – xã hội, giáo dục và tiểu sử nghề nghiệp, hồ sơ sức khoẻ..., sau đó cố gắng rút ra những kết luận trên cơ sở phân tích những "trường hợp" này.

Trên đây là một số phương pháp nghiên cứu dùng trong Tâm lí học phát triển. Mỗi phương pháp có thế mạnh và hạn chế nhất định. Xu hướng chung hiện nay là không cực đoan chỉ dùng một phương pháp nào trong nghiên cứu Tâm lí học phát triển. Tuỳ mục tiêu và nội dung của từng chương trình nghiên cứu, người ta thường lựa chọn và phối hợp một số phương pháp phù hợp.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 1

1. Anh (chị) hãy trình bày đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu của Tâm lí học phát triển.
2. Anh (chị) hãy trình bày quan niệm và nghiên cứu về trẻ em trước khi Tâm lí học phát triển ra đời.
3. Anh (chị) hãy phác hoạ những nét cơ bản trong lịch sử hình thành và phát triển của Tâm lí học phát triển.

Chương 2

NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN VỀ SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

Các nội dung chính của chương:

Con người là gì? Sự phát triển của con người diễn ra như thế nào? Đó là những vấn đề trung tâm của Tâm lí học phát triển. Mục tiêu của chương này là trình bày một cách khái quát những vấn đề cốt lõi của Tâm lí học phát triển. Cụ thể là các vấn đề sau:

➢ Các quan niệm về con người và phát triển tâm lí người: Có ba quan niệm phổ biến trong Tâm lí học phát triển: *Quan niệm tiến hoá – sinh học; quan niệm cơ học và quan niệm hoạt động*. Quan niệm con người là một thực thể tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội được đánh giá là quan niệm hiện đại và phổ biến trong Tâm lí học phát triển. Quan niệm này đã xác định đúng vai trò quyết định của hoạt động và tương tác xã hội của cá nhân đối với sự hình thành và phát triển tâm lí người, cũng như vai trò của các yếu tố sinh học và môi trường xã hội trong sự phát triển tâm lí người.

➢ Cơ chế hình thành và phát triển tâm lí người: Luận điểm trung tâm là con người sinh ra chính mình bằng cách tiếp nhận và chuyển các kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm cá nhân, được thực hiện thông qua sự tương tác giữa nó với đối tượng, mà trước hết là tương tác xã hội với những người và đồ vật xung quanh; là quá trình chuyển những hành động tương tác từ bên ngoài vào bên trong của cá nhân (cơ chế chuyển vào trong).

➢ Các quy luật phát triển tâm lí người: Sự phát triển tâm lí người diễn ra theo nhiều quy luật: Sự phát triển của cá nhân diễn ra theo một trình tự nhất định, không nhảy cóc, không đốt cháy giai đoạn; sự phát triển diễn ra với tốc độ và mức độ không đều qua các giai đoạn phát triển từ sơ sinh đến trưởng thành; có sự tiệm tiến và nhảy vọt trong quá trình phát triển; sự phát triển tâm lí gắn bó chặt chẽ với sự trưởng thành cơ thể và sự tương tác giữa cá nhân với môi trường văn hoá – xã hội; sự phát triển có tính mềm dẻo và có khả năng bù trừ.

➢ Các giai đoạn phát triển tâm lí người: Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra qua các giai đoạn. Cách phân chia được thừa nhận rộng rãi hơn cả là chia quá trình phát triển tâm lí cá nhân thành 9 giai đoạn:

1) Giai đoạn thai nhi;
2) Giai đoạn hài nhi (0 – 1 tuổi);
3) Giai đoạn ấu nhi (1 – 3 tuổi);
4) Giai đoạn mẫu giáo (3 – 6 tuổi);
5) Giai đoạn nhi đồng (6 – 11 tuổi);
6) Giai đoạn thiếu niên (11 – 15 tuổi);
7) Giai đoạn thanh niên (15 – 25 tuổi);
8) Giai đoạn trưởng thành (25 – 60 tuổi);
9) Giai đoạn người già (sau 60 tuổi).

I. CÁC QUAN NIỆM VỀ CON NGƯỜI VÀ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

1. Các quan niệm về con người

1.1. Quan niệm sinh học – tiến hoá về con người

Các nhà tâm lí học xuất phát từ quan niệm sinh học – tiến hoá thường coi con người là một sinh vật hữu cơ. Theo họ, các lực lượng bản chất của con người như nhu cầu, năng lượng sống, hành vi ứng xử trong quan hệ với môi trường đều là những lực lượng tự nhiên của con người, chúng mang tính người với tư cách là các đặc trưng của loài người trong hệ thống sinh giới. Các đặc trưng này được hình thành và biến đổi do sự tương tác giữa cá thể với các điều kiện sống xung quanh.

Do quan niệm con người là một sinh vật hữu cơ nên những vấn đề cơ bản về sự phát triển người đều được giải thích theo các quy luật sinh học. Thực chất của sự phát triển là quá trình thay đổi của cá thể để thích nghi với sự thay đổi của môi trường sống. Động lực thúc đẩy con người hành động và phát triển có nguồn gốc từ nhu cầu bên trong cơ thể nhằm khắc phục sự hẫng hụt, mất cân bằng giữa cơ thể với sự thay đổi của môi trường. Sự phát triển gắn liền với sự trưởng thành và thành thục của cơ thể, còn sự tác động của các yếu tố từ bên ngoài chỉ đóng vai trò điều kiện khách quan. Các nhà tâm lí học theo quan điểm sinh học đề cao vai trò của tuổi thơ đối với các giai đoạn phát triển về sau. Theo họ, những năm đầu có ý nghĩa quyết định đối với sự phát triển của cả cuộc đời cá nhân sau này.

Quan điểm sinh học về con người đã chỉ ra được sức mạnh bên trong của con người và vạch ra cơ chế của sự phát triển là sự tương tác tích cực giữa cá thể với môi trường sống để tạo ra sự cân bằng của cá thể đó. Tuy nhiên, do việc giải thích con người và sự phát triển người nặng về tự nhiên, nên chưa đánh giá đúng vai trò của hoạt động cá nhân trong quá trình tương tác với môi trường sống. Vì vậy, suy cho cùng con người và sự phát triển của con người vẫn là thụ động với môi trường sống và với chính bản thân mình.

1.2. Quan niệm máy móc, cơ học về con người

Theo quan niệm cơ học, con người được coi là hệ thống máy móc hoàn bị, có khả năng ứng xử linh hoạt đối với kích thích của môi trường. Con người là "bản sao" của một hệ thống khác – hệ thống xã hội, từ bên ngoài, là sản phẩm của các yếu tố nhập từ bên ngoài. Trong đó, các kích thích của môi trường được

coi là áp lực tác động vào cá thể, gây ra các phản ứng tương ứng. Vì vậy, có thể kiểm soát và chủ động hình thành các phản ứng cho mọi đứa trẻ, nếu kiểm soát và điều khiển được các yếu tố bên ngoài, bất luận những yếu tố bên trong của nó như thế nào. Điển hình của quan niệm này là các nhà tâm lí học hành vi

Các nhà tâm lí học theo quan niệm máy móc coi *sự phát triển là sự hình thành các hành vi của cá nhân*, là kết quả *sự học* của trẻ trong cuộc sống hằng ngày. Đặc trưng của sự phát triển là quá trình *tăng dần số lượng và tính chất phức tạp của các hành vi học được*. Hệ quả là đến tuổi trưởng thành, cá thể (người và động vật) có số lượng phản ứng nhiều hơn, phức tạp hơn so với khi mới sinh. Sự khác nhau giữa cá nhân này với cá nhân khác được xác định bởi hệ thống hành vi học được thông qua việc đáp ứng các kích thích của môi trường. Trong quá trình hình thành các hành vi đó, cá thể thường bị động, đối phó với các kích thích của môi trường và phụ thuộc vào nó. Các nhà tâm lí học theo quan điểm cơ học thường ví trẻ em như "tờ giấy trắng", như "cục bột", là nguyên liệu để bố mẹ và xã hội nhào nặn theo ý thích của mình. Vì vậy, mục tiêu chủ yếu mà các nhà tâm lí học này theo đuổi là *các mô hình dạy học*, nhằm tác động một cách tối ưu đến hành vi của trẻ em, còn các yếu tố khác như động lực của sự phát triển, các quy luật, các giai đoạn phát triển và tính chủ thể của trẻ thường ít được quan tâm.

1.3. Quan điểm hoạt động về con người

Các nhà tâm lí học hoạt động cho rằng, *về phương diện tự nhiên, con người là một thực thể sinh học*, chịu sự chi phối của các quy luật sinh học và là sản phẩm lịch sử tiến hoá lâu dài của sinh giới. Tuy nhiên, do sự tiến bộ của khoa học và xã hội, ngày nay con người đang *từng bước thay thế tự nhiên sản xuất ra thực thể sinh học của chính mình* theo đúng nghĩa đen của nó. Điều này dẫn đến thực tế là *con người sinh vật* cũng như những quy luật tự nhiên chi phối con người như trước đây, không còn hoàn toàn do tự nhiên, mà dần dần *do chính con người tạo ra và kiểm soát*.

Mặt khác, các yếu tố văn hoá – xã hội không phải là cái gì đó hoàn toàn khách quan, có trước và đối lập với con người, áp đặt lên con người, *mà là các sản phẩm do con người sáng tạo ra,* đó chính là các quan hệ giữa con người với con người đang sống và hoạt động. Xã hội và sự tồn tại có tính lịch sử của xã hội do chính con người tạo ra.

Như vậy, xét cả về phương diện sinh học và phương diện xã hội, con người không phải là một thực thể tự nhiên theo nghĩa thuần tuý của nó, cũng không phải là sản phẩm thụ động của xã hội. Vậy con người là gì?

Con người là một thực thể tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội.

Từ quan niệm này, có thể rút ra một số điểm sau:

– *Thứ nhất:* Con người, với tư cách là *phạm trù người* không phải là sản phẩm trực tiếp của sự tiến hoá sinh giới, cũng không phải là sản phẩm thụ động của tác động xã hội, *mà là sản phẩm và là chủ thể tích cực của chính hoạt động của nó*. Hoạt động và tương tác của cá nhân như thế nào thì họ là như thế ấy. Do đó, đánh giá và phát triển cá nhân phải căn cứ vào các biểu hiện hoạt động của cá nhân đó.

– *Thứ hai:* Bản chất cá nhân như thế nào, điều đó phụ thuộc vào những điều kiện để họ hoạt động. Ở đây, "con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy"[1]. Bản thân xã hội sản xuất ra con người với tính cách là *con người như thế nào* thì con người cũng sản xuất ra xã hội như thế ấy.

Quan niệm con người là một thực thể sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội mang lại ý nghĩa phương pháp luận cơ bản trong Tâm lí học phát triển. Nó khắc phục được quan điểm *chủ nghĩa tự nhiên* và *chủ nghĩa kinh nghiệm cực đoan* về con người và sự phát triển của con người, mở ra hướng mới về những vấn đề cơ bản đó: *nghiên cứu con người và sự phát triển của con người thông qua nghiên cứu hoạt động và tương tác của cá nhân trong mối quan hệ biện chứng giữa các yếu tố tiềm năng và hiện thực, giữa tự nhiên và xã hội, cái bên trong và cái bên ngoài trong quá trình phát triển của cá nhân.*

Ngày nay, cách nhìn nhận con người dưới góc độ hoạt động càng trở nên phổ biến trong Tâm lí học phát triển.

2. Sự phát triển tâm lí người

Câu hỏi đặt ra là: Sự phát triển con người là gì?

Để trả lời câu hỏi này, cần làm sáng tỏ những nội dung sau đây:

---

[1] C. Mác và Ph. Ăngghen. *Toàn tập* – Tập 1, NXB Sự thật, Hà Nội, 1995, tr. 306.

2.1. Sự trưởng thành và phát triển

Trưởng thành là sự hiện thực hoá các yếu tố của cơ thể, được mã hoá trong các gen, dưới tác động của các yếu tố ngoại cảnh. *Sự trưởng thành cơ thể dường như được lập trình sẵn và ít phụ thuộc vào việc học của cá thể.* Chẳng hạn, với thai nhi phát triển bình thường, trong khoảng một tháng sau khi thụ thai, quả tim có thể được hình thành và bắt đầu đập. Các khả năng vận động cơ bản của trẻ em như nâng đầu lên khỏi mặt đất, ngồi, đứng, đi có điểm tựa hay biết đi của trẻ em trong môi trường sống bình thường... đều là những biểu hiện của sự trưởng thành của cơ thể.

Phát triển là sự thay đổi có tính hệ thống của cá nhân, do việc học mang lại. Đó là sự hình thành cái mới của cá nhân trong một hoàn cảnh xã hội cụ thể.

Các cháu bé biết cách sử dụng đồ chơi, vật dụng trong sinh hoạt; học sinh có kiến thức khoa học về thế giới tự nhiên, xã hội và các kĩ năng quan hệ xã hội; có thái độ yêu, ghét đối với các hành vi tốt hay xấu của người khác và của bản thân... không phải do tự nhiên có, mà đều phải thông qua học tập và trải nghiệm của mỗi cá nhân.

Trưởng thành cơ thể và phát triển tâm lí tuy là hai vấn đề khác nhau, nhưng giữa chúng có ảnh hưởng lẫn nhau. Chẳng hạn: Sự trưởng thành về vận động như dáng đứng thẳng, biết đi của trẻ em nhỏ tuổi hay sự dậy thì của trẻ 13 – 15 tuổi... ảnh hưởng nhiều đến sự phát triển tâm lí của các em trong các lứa tuổi tương ứng.

2.2. Phát triển là sự thay đổi các hành động bên ngoài dẫn đến sự thay đổi cấu trúc bên trong

Sự phát triển của cá nhân được thể hiện ở hai khía cạnh: Thứ nhất, sự phát triển bao hàm cả sự biến đổi hệ thống hành động bên ngoài và biến đổi hệ thống cấu trúc bên trong của cá nhân. Thứ hai, sự biến đổi hệ thống hành động bên ngoài dẫn đến biến đổi cấu trúc bên trong. Đến lượt nó, các cấu trúc tâm lí được hình thành sẽ là khuôn mẫu điều khiển các ứng xử tiếp sau.

Ta rất dễ nhận thấy điều này qua việc quan sát trẻ nhỏ đếm. Lúc đầu, trẻ đếm bằng cách kết hợp giữa hành động bằng tay với ngôn ngữ nói, sau đó hình thành biểu tượng về số trong đầu. Khi đã hình thành, biểu tượng số quy định hành vi đếm tiếp theo của trẻ.

2.3. Quá trình phát triển tâm lí bao hàm sự tăng trưởng và sự phát triển

Tăng trưởng là sự biến đổi dần dần và tăng thêm về số lượng hoặc mức độ của một cấu trúc đã có.

Phát triển là sự biến đổi về phương diện cấu trúc hay tổ chức lại cái đã có. Kết quả là tạo ra cấu trúc mới.

Cấu trúc tâm lí được hiểu là các mô hình (các sơ đồ, các kí hiệu) tâm lí được hình thành do chuyển các mô hình (sơ đồ, kí hiệu) từ bên ngoài vào và được tổ chức lại ở trong đầu.

Ví dụ: Một em bé lúc 7 tuổi nhớ được nhiều đồ vật hơn khi 4 tuổi, đó là sự tăng trưởng. Khi 7 tuổi, trẻ biết sử dụng các cách để ghi nhớ như sắp xếp lại các đồ vật để từ đó hình thành cấu trúc mới về trí nhớ, làm cho dễ nhớ và nhớ lâu, trong khi ở độ tuổi lên 4, trẻ chưa làm được. Từ đó, có thể thấy rằng trí nhớ của trẻ 7 tuổi đã phát triển so với 4 tuổi. Như vậy, trong quá trình phát triển của cá nhân thường xuyên diễn ra hai mức độ đan xen liên tiếp và là hệ quả của nhau: quá trình tăng trưởng (về số lượng và mức độ) và phát triển (biến đổi về chất, tạo ra một cấu trúc mới).

2.4. Phát triển là quá trình chủ thể tạo ra các cấu trúc mới, bằng cách cải tổ lại cấu trúc đã có

Phát triển không phải là hình thành và xếp chồng các cấu trúc mới lên nhau, mà là quá trình *thống hợp* các cấu trúc đã có vào các cấu trúc đang hình thành, tạo thành hệ thống cấu trúc trọn vẹn. Trẻ thiết lập được sự "gắn bó mẹ – con" trên cơ sở các "phức hợp hớn hở" được hình thành do nhiều lần tiếp xúc trực tiếp với người mẹ. Sự "gắn bó mẹ – con" của trẻ không phải là cấu trúc độc lập và xếp chồng lên cấu trúc "phức hợp hớn hở" mà bao hàm cả "phức hợp hớn hở" trong nó. Bé gái 12 tuổi hình thành và phát triển mạnh cấu trúc "tự khẳng định mình" trên cơ sở "ý thức về bản thân" đã có ở tuổi lên 3.

Hoạt động sinh thành ra cấu trúc mới của chủ thể phụ thuộc vào hai yếu tố: 1) Tiềm lực của cá nhân (các đặc điểm thể chất, vốn kinh nghiệm đã có...) và mức độ cá nhân khai thác, huy động được các tiềm lực đó vào hoạt động; 2) Sự chế ước của các điều kiện tự nhiên, xã hội, các quan hệ xã hội mà cá nhân đang sống và tham gia. Toàn bộ những yếu tố đó quy định hoạt động của con người, quy định sự phát triển người.

2.5. Phát triển là quá trình cá thể hoá, chủ thể hoá và là quá trình tạo ra bản sắc riêng của mỗi cá nhân

Trong những năm đầu đời, đặc biệt là thời kì bào thai và ấu nhi, trẻ em có rất nhiều điểm tương đồng về điều kiện sinh học và xã hội. Sự phát triển tiếp theo là quá trình trẻ khai thác các điều kiện đó theo hướng có lợi cho sự sống của mình. Quá trình này diễn ra theo hai hướng:

– Thứ nhất, quá trình cá nhân đi từ phụ thuộc vào người khác đến độc lập và trở thành chủ thể của chính mình:

Thời kì đầu, hài nhi hầu như *phụ thuộc vào người mẹ hay người chăm nuôi*, trải qua năm tháng, sự phụ thuộc giảm dần, *tính độc lập được tăng lên*. Khi đứa trẻ có khả năng tự mình quyết định cuộc sống của mình, tự định vị mình trong sản phẩm của hoạt động và giao tiếp xã hội, khi đó đứa trẻ đã *trở thành một chủ thể*.

– Thứ hai, quá trình phát triển của cá nhân là quá trình tạo ra bản sắc riêng của mỗi cá nhân:

Thời kì đầu, trẻ em có rất nhiều điểm giống nhau, nhưng càng lớn, sự khác biệt càng rõ. Sự khác biệt cá nhân ngày càng tăng và càng sâu sắc giữa trẻ em trong quá trình phát triển là tất yếu và không phải do yếu tố sinh học quy định, mà do trẻ em sử dụng những tiềm năng đó vào trong sự tương tác với môi trường bên ngoài, đặc biệt với người lớn.

Trong quá trình cá thể hoá, chủ thể hoá và tạo ra bản sắc riêng của mỗi cá nhân, những bước đi ban đầu trong quá trình phát triển của trẻ em thường rất quan trọng. Điều này giống như người chơi cờ đi những nước đầu tiên. Nếu đúng hướng sẽ thuận lợi và thành công, ngược lại, nếu sai lầm thì cơ hội thắng lợi sẽ ít và tuỳ thuộc vào khả năng khắc phục trong những bước đi tiếp theo. Vì vậy, quan hệ, sự định hướng và giáo dục của người lớn đối với trẻ em trong những giai đoạn đầu tiên của cuộc đời có vai trò to lớn đối với sự phát triển của mỗi cá nhân.

II. CƠ CHẾ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

1. Sự phát triển tâm lí cá nhân là quá trình chủ thể lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử – xã hội, biến thành những kinh nghiệm riêng

Ở con vật có hai loại kinh nghiệm: *kinh nghiệm loài* được mã hoá trong các gen di truyền và *kinh nghiệm cá thể*, do chính cá thể tạo ra trong quá trình sống.

Kinh nghiệm cá thể gắn với từng cá thể và mất cùng cá thể. Khác với con vật, con người tác động vào môi trường, để lại dấu ấn của mình bằng các sản phẩm hoạt động. Từ đó, hình thành các *kinh nghiệm xã hội*, tồn tại bên ngoài cá nhân.

Kinh nghiệm xã hội là những kinh nghiệm được hình thành và tồn tại trong mối quan hệ giữa các chủ thể cùng sống trong xã hội đương thời. Đó là những kinh nghiệm của xã hội được hình thành từ các lĩnh vực khác nhau. Tri thức khoa học về tự nhiên, xã hội và nhân văn, kinh nghiệm ứng xử giữa người với người, giữa người với thế giới tự nhiên... là các biểu hiện của kinh nghiệm xã hội.

Sự tích luỹ các kinh nghiệm xã hội trong suốt chiều dài phát triển của xã hội hình thành nên *kinh nghiệm lịch sử.* Kinh nghiệm lịch sử là dấu hiệu đặc trưng tạo ra sự khác biệt giữa con người với các loài động vật, chỉ có kinh nghiệm loài chứ không có kinh nghiệm lịch sử.

Kinh nghiệm lịch sử và kinh nghiệm xã hội kết hợp với nhau tạo thành hệ thống kinh nghiệm xã hội – lịch sử và tồn tại trong đời sống xã hội (được kết tinh trong các vật phẩm do con người sáng tạo ra và trong các quan hệ giữa con người với con người). Đó chính là *kinh nghiệm văn hoá.*

Quá trình phát triển của cá nhân là quá trình cá nhân tiếp thu những kinh nghiệm xã hội và kinh nghiệm lịch sử, biến chúng thành kinh nghiệm riêng của bản thân. Nói cách khác, *tâm lí của cá nhân có nguồn gốc ở bên ngoài và được chuyển vào bên trong của cá nhân.*

2. Quá trình phát triển tâm lí của cá nhân được thực hiện thông qua sự tương tác giữa cá nhân với thế giới bên ngoài

Quá trình tiếp thu những kinh nghiệm xã hội và kinh nghiệm lịch sử của cá nhân không phải là sự chuyển từ bên ngoài vào bên trong một cách cơ học mà bằng cách *tương tác giữa chủ thể với đối tượng.*

Theo J. Piaget có hai loại tương tác: *tương tác giữa trẻ em với thế giới đồ vật,* qua đó chủ yếu hình thành kinh nghiệm về những thuộc tính vật lí của sự vật và phương pháp sáng tạo ra chúng và *tương tác giữa trẻ em với người khác,* qua đó chủ yếu hình thành kinh nghiệm về các khuôn mẫu đạo đức, tư duy, logic... Theo L.S. Vygotsky, ngay cả khi tương tác giữa trẻ em với thế giới đồ vật cũng có sự hiện diện của người lớn và điều quan trọng là qua các quá trình tương tác, trẻ em học được cách sử dụng các đồ vật đó, tức là sử dụng được các kinh nghiệm xã hội mà con người sáng tạo ra và mã hoá vào trong đồ vật. *Mọi sự*

phát triển tâm lí bình thường của trẻ em không thể diễn ra ở bên ngoài sự tương tác. Tương tác là nguyên lí bất di bất dịch của sự phát triển.

Ví dụ: Một cháu bé 6 tuổi quên đồ chơi và nhờ bố giúp đỡ tìm lại đồ chơi đó.

– *Con:* Bố có biết đồ chơi của con ở đâu không ạ?

– *Bố:* Lần cuối con nhìn thấy đồ chơi đó ở đâu?

– *Con:* Con không nhớ ạ!

– *Bố:* Con có thấy nó ở trong phòng không?

– *Con:* Con không thấy ạ.

– *Bố:* Con có thấy nó ở ngoài sân không?

– *Con:* Con không thấy ạ.

– *Bố:......?*

– *Con:.....*

– *Bố:* Có thể đồ chơi của con ở trong ô tô chăng?

– *Con:* Con cũng nghĩ thế.

Trẻ đáp lại và đi đến đó tìm đồ chơi.

Trong tình huống này, ai là người nhớ ra đồ chơi ở đâu? Cả hai đều không. Nó được nảy sinh từ sự tương tác giữa người bố với cậu bé. Điều quan trọng hơn là qua tình huống này, trẻ đã có thêm một kinh nghiệm mới mà trước đó chưa có: Học được *cách* (chiến lược) tìm lại cái đã bị quên. Khi gặp tình huống tương tự, trẻ có thể độc lập sử dụng chiến lược này để giải quyết[1]. Tình huống giữa bố và con nêu trên là một minh hoạ cho luận điểm cơ bản: *Trẻ em chỉ được phát triển khi diễn ra sự tương tác với người khác.*

3. Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí cá nhân thực chất là quá trình chuyển các hành động tương tác từ bên ngoài vào bên trong của cá nhân (cơ chế chuyển vào trong)

Làm thế nào để trong quá trình tương tác giữa cá nhân với thế giới đồ vật và với người khác, chủ thể có thể tách ra các kinh nghiệm xã hội – lịch sử được mã hoá trong thế giới đồ vật và quan hệ xã hội, chuyển chúng thành kinh nghiệm

[1] Những năm sau, cậu bé đi học và khi bỏ quên quyển vở, cậu tự nói với mình: "Quyển vở của mình đâu nhỉ? Trong lúc học mình có cho bạn nào mượn không? Lúc tan học mình có xem lại trong ngăn bàn không?"... Cách "lục soát" trong trí nhớ của cậu bé y hệt tình huống đã diễn ra giữa bố và cậu lúc cậu bỏ quên đồ chơi trước đó.

của riêng mình? Để đạt được thành tựu này, chủ thể phải tiến hành quá trình chuyển vào trong hay quá trình nhập tâm.

Quá trình chuyển vào trong là quá trình chuyển các hành động từ hình thức bên ngoài vào bên trong và biến thành hành động tâm lí bên trong. Đó là quá trình biến hành động từ cấu trúc vật lí thành cấu trúc tâm lí của cá nhân.

Có nhiều cách giải thích về cơ chế chuyển vào trong, trong đó có hai cách giải thích phổ biến:

– *Giải thích của J. Piaget theo cơ chế thích ứng:* Theo cách giải thích này, quá trình nội tâm hoá được thực hiện theo hai cơ chế: *đồng hoá* và *điều ứng* các kích thích bên ngoài để làm tăng trưởng cấu trúc đã có (do đồng hoá) hoặc hình thành cấu trúc mới (do điều ứng), nhằm tạo ra trạng thái cân bằng của cá nhân. *Đồng hoá* là tiếp nhận thông tin (giống việc tiếp nhận các chất dinh dưỡng trong đồng hoá sinh học), đưa vào trong cấu trúc đã có, giúp cấu trúc đó được phong phú hơn. *Điều ứng* là cá nhân tiếp nhận thông tin, chuyển vào trong cấu trúc đã có, cải tổ cấu trúc đó để hình thành cấu trúc mới, tức là tạo ra sự phát triển.

– *Giải thích của P.Ia. Galperin:* Theo cách giải thích này, cơ chế chuyển vào trong có ba điểm cơ bản: *Thứ nhất,* ở mức độ đầy đủ nhất, quá trình chuyển vào trong được bắt đầu từ hành động với vật thật, bên ngoài và trải qua một số bước: *Hành động với vật thật → hành động với lời nói to → hành động với lời nói thầm không thành tiếng → hành động với lời nói thầm bên trong*. Trong đó, hành động với vật thật, hành động thực tiễn là nguồn gốc của sự hình thành tâm lí. Trong quá trình chuyển theo các bước, nội dung cấu trúc (bản chất) của đối tượng vẫn được giữ nguyên, chỉ có sự thay đổi hình thức thể hiện của cấu trúc đó: *hình thức thể hiện qua vật thật, hình thức biểu hiện qua mô hình kí hiệu và hình thức ý nghĩ. Thứ hai,* trong quá trình chuyển hành động từ bên ngoài vào bên trong theo các bước, thường xuyên diễn ra hai hành động: *hành động với đối tượng* (hành động của chủ thể theo logic của đối tượng) *và hành động chú ý của chủ thể đến đối tượng và đến hành động với đối tượng*. Càng tiến tới các bước sau của hành động chuyển vào trong thì hành động giám sát và hành động với đối tượng càng sáp vào nhau. Ở bước cuối cùng, hai hành động này *nhập làm một,* tạo thành *cấu trúc tâm lí* bao gồm *nghĩa khách quan* của đối tượng được chuyển vào trong và *ý chủ quan* của chủ thể về đối tượng đó. Đây là hai mặt của bất kì một cấu trúc tâm lí nào được hình thành và phát triển trong đời sống cá nhân. *Thứ ba,* quá trình chuyển hành động từ bên ngoài vào bên trong

của cá nhân được định hướng theo nhiều cách. Trong đó, cách định hướng khái quát có hiệu quả hơn cả. Trong thực tế, cách định hướng này được thể hiện qua việc học phương pháp học, phương pháp làm việc trước khi bắt tay vào thực hiện các nội dung cụ thể.

III. QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CÁ NHÂN

Sự phát triển tâm lí của cá nhân tuân theo rất nhiều quy luật. Dưới đây là một số quy luật phổ biến:

1. Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra theo một trình tự nhất định, không nhảy cóc, không đốt cháy giai đoạn

Sự phát triển và trưởng thành của cơ thể từ lúc bắt đầu là một hợp tử cho đến khi về già trải qua *tuần tự các giai đoạn: thai nhi, tuổi thơ, dậy thì, trưởng thành, ổn định, suy giảm, già yếu và chết*. Thời gian, cường độ và tốc độ phát triển các giai đoạn ở mỗi cá nhân có thể khác nhau, nhưng *mọi cá nhân phát triển bình thường đều phải trải qua các giai đoạn đó theo một trật tự hằng định*, không đốt cháy, không nhảy cóc, không bỏ qua giai đoạn trước để có giai đoạn sau. Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí của cá nhân cũng diễn ra theo quy luật hằng định như vậy.

Sự hình thành và phát triển ngôn ngữ nói của trẻ em diễn ra theo logic: tiếng khóc → tiếng kêu gừ gừ → tiếng bập bẹ → phát âm theo khuôn mẫu của người lớn → câu một từ → câu vị ngữ → cụm từ → câu ba thành phần → câu phức hợp.

2. Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra không đều

Sự phát triển của cá nhân diễn ra theo quy luật không đều. Điều này thể hiện ở các khía cạnh sau:

– *Sự phát triển cả thể chất và tâm lí diễn ra với tốc độ không đều qua các giai đoạn phát triển từ sơ sinh đến trưởng thành.* Xu hướng chung là chậm dần từ sơ sinh đến khi trưởng thành, nhưng trong suốt quá trình đó có những giai đoạn phát triển với tốc độ rất nhanh, có giai đoạn chậm lại, để rồi lại vượt lên ở giai đoạn sau.

– *Có sự không đều về thời điểm hình thành, tốc độ, mức độ phát triển giữa các cấu trúc tâm lí trong quá trình phát triển ở mỗi cá nhân.* Chẳng hạn, thông thường, ở trẻ em, sự phát triển nhận thức diễn ra trước và nhanh hơn so với sự phát triển ngôn ngữ; ý thức về các sự vật bên ngoài xuất hiện trước ý thức về bản thân...

– *Có sự không đều giữa các cá nhân trong quá trình phát triển cả về tốc độ và mức độ*. Khi mới sinh và lớn lên, mỗi cá nhân có cấu trúc cơ thể riêng (về hệ thần kinh, các giác quan và các cơ quan khác của cơ thể). Đồng thời được nuôi dưỡng, được hoạt động trong những môi trường riêng (gia đình, nhóm bạn, nhà trường...). Sự khác biệt đó tạo ra ở mỗi cá nhân có tiềm năng, điều kiện, môi trường phát triển riêng của mình, không giống người khác. Vì vậy, giữa các cá nhân có sự khác biệt và không đồng đều về cả mức độ và tốc độ phát triển. Điều này đặt ra vấn đề: Giáo dục trẻ em không chỉ quan tâm và tôn trọng sự khác biệt cá nhân trong quá trình phát triển của trẻ mà còn cần phải tạo điều kiện thuận lợi để mỗi cá nhân phát huy đến mức tối đa mọi tiềm năng của mình, để đạt đến mức phát triển cao nhất so với chính bản thân mình.

3. Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra tiệm tiến và nhảy vọt

Theo J. Piaget, sự *hình thành và phát triển* các cấu trúc tâm lí diễn ra theo cách *tăng dần về số lượng* (tăng trưởng) và *đột biến* (phát triển, biến đổi về chất).

Ví dụ: Một em bé trước đó đã hình thành được cấu trúc nhận thức: biểu tượng về con chó, khi gặp một con chó thực, em bé đưa hình ảnh con chó đó vào trong cấu trúc nhận thức đã có về con chó và làm đa dạng thêm cấu trúc này. Khi nhìn thấy một vật khác con chó (chẳng hạn con bò), em bé đưa hình ảnh con bò vào trong cấu trúc nhận thức về con chó và phát hiện sự không phù hợp giữa hình ảnh con bò với cấu trúc nhận thức đã có về con chó. Em bé tiến hành cải tổ lại cấu trúc nhận thức về con chó thành cấu trúc nhận thức về con bò. Như vậy, em bé đã có thêm cấu trúc mới bên cạnh cấu trúc nhận thức về con chó đã có.

Các nghiên cứu của S. Freud và E. Erikson đã phát hiện sự phát triển các cấu trúc nhân cách của trẻ em diễn ra bằng cách tăng dần các mối quan hệ với người lớn, dẫn đến cải tổ các cấu trúc nhân cách đã có, tạo ra cấu trúc mới, để thiết lập sự cân bằng trong đời sống nội tâm của mình.

Như vậy, trong quá trình phát triển các cấu trúc tâm lí thường xuyên diễn ra và đan xen giữa hai quá trình: tiệm tiến và nhảy vọt. Hai quá trình này có quan hệ nhân quả với nhau.

4. Sự phát triển tâm lí cá nhân gắn bó chặt chẽ với sự trưởng thành cơ thể và sự tương tác giữa cá nhân với môi trường văn hoá – xã hội

Tâm lí người là chức năng phản ánh của hoạt động sống của con người. Nó là *thuộc tính trội* của hệ thống hoạt động sống đó. Khi cơ thể hoạt động sẽ

sản sinh ra hiện tượng tâm lí, thực hiện *chức năng phản ánh* và *định hướng* cho hoạt động của cả hệ thống đó. Vì vậy, sự phát triển của các cấu trúc tâm lí *gắn liền* và *phụ thuộc* vào sự trưởng thành của cơ thể và vào mức độ hoạt động của nó. *Mức độ phát triển tâm lí phải phù hợp với sự trưởng thành của cơ thể.* Nếu sự phù hợp này bị phá vỡ sẽ dẫn đến *bất bình thường* trong quá trình phát triển của cá nhân (chậm hoặc phát triển sớm về tâm lí so với sự phát triển của cơ thể).

Mặt khác, cá nhân muốn tồn tại và phát triển thì phải hoạt động. Nhưng hoạt động được diễn ra không phải "trên không trung", mà bao giờ cũng trong môi trường hiện thực. Ở đó có rất nhiều lực lượng trực tiếp và gián tiếp tác động, chi phối và quy định hoạt động của cá nhân, trong đó môi trường văn hoá – xã hội là chủ yếu. Vì vậy, sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân diễn ra trong sự tương tác chặt chẽ giữa ba yếu tố: chủ thể hoạt động, yếu tố thể chất và môi trường. Sự tương tác giữa ba yếu tố này tạo nên *tam giác phát triển* của mọi cá nhân.

5. Sự phát triển tâm lí cá nhân có tính mềm dẻo và có khả năng bù trừ

Các nhà tâm lí học hành vi cho rằng, có thể điều chỉnh, thậm chí làm mất một hành vi khi đã được hình thành. Điều này nói lên tính có thể thay đổi, thay thế được của các hành vi trong quá trình phát triển.

Các công trình nghiên cứu của A. Adler[1] cho thấy, con người ngay từ nhỏ đã có xu hướng vươn tới sự tốt đẹp. Trong quá trình đó, cá nhân thường ý thức được sự thiếu hụt, yếu kém của mình và chính sự ý thức đó là động lực thúc đẩy cá nhân khắc phục, *bù trừ* sự thiếu hụt đó. Đứa trẻ muốn nhìn tất cả nếu nó bị khiếm thị, muốn nghe tất cả nếu nó bị khiếm thính, muốn nói nếu nó gặp khó khăn về ngôn ngữ... *Xu hướng bù trừ trong tâm lí là quy luật tâm lí cơ bản* trong quá trình phát triển. Thậm chí, sự bù trừ có thể *quá mức (siêu bù trừ)*, dẫn đến chuyển hoá sự yếu kém trở thành sức mạnh.

Ví dụ: Teddy Rooseveld vốn là đứa trẻ ốm yếu, nhưng đã trở thành một nhà thể thao nhờ rèn luyện dãi nắng dầm mưa. Demosthenes là một người có tật nói lắp, nhưng đã trở thành một nhà hùng biện, nhờ kiên trì luyện tập cách nói.

Các nghiên cứu của K. Lashley[2] và cộng sự về cơ chế hoạt động của vỏ não đã cho thấy, nếu một vùng nào đó trên vỏ não đang hoạt động với một chức năng

---

[1] Alfred Adler (1870 – 1937): Nhà phân tâm học kiệt xuất.

[2] Karl Spencer Lashley (1890 – 1958): Nhà sinh lí thần kinh, nhà tâm lí học hành vi người Mĩ, chịu ảnh hưởng nhiều của Tâm lí học Gestalt.

nhất định mà bị cắt bỏ thì các vùng khác của vỏ não sẽ thay thế vùng vỏ não bị cắt bỏ này và hoạt động bị mất lại được khôi phục.

Như vậy, cả về phương diện hành vi bên ngoài, cả cấu trúc tâm lí bên trong và cơ chế sinh lí thần kinh của vỏ não đều cho thấy sự linh hoạt và khả năng bù trừ của cá nhân trong quá trình phát triển.

Việc phát hiện quy luật về tính mềm dẻo và bù trừ trong quá trình phát triển tâm lí đã vạch ra cơ sở khoa học cho việc điều chỉnh sự lệch lạc và khắc phục sự chậm trễ, hẫng hụt tâm lí của cá nhân do các tác động từ phía chủ thể và từ phía môi trường, đem lại sự cân bằng và phát triển bình thường cho cá nhân.

IV. CÁC GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

1. Các đặc trưng của một giai đoạn phát triển

Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí mới của cá nhân trải qua nhiều giai đoạn. Mỗi giai đoạn phát triển tâm lí của cá nhân có các đặc trưng sau:

– *Thứ nhất, mỗi giai đoạn phát triển tương ứng với một hoạt động chủ đạo của cá nhân.* Hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu trong các quá trình tâm lí và các đặc điểm tâm lí của cá nhân ở giai đoạn phát triển của nó. Chẳng hạn, học tập là hoạt động chủ đạo của trẻ em lứa tuổi học sinh, vì các đặc trưng tâm lí của lứa tuổi này được hình thành và phát triển chủ yếu thông qua hoạt động này.

– *Thứ hai, mỗi giai đoạn được đặc trưng bởi các cấu trúc tâm lí mới mà ở các giai đoạn trước đó chưa có.* Đây là đặc trưng điển hình nhất để xác định các giai đoạn phát triển. Tuy nhiên, trong một thời điểm lứa tuổi có rất nhiều cấu trúc tâm lí mới được hình thành. Vì vậy, trên thực tế, cùng một lứa tuổi của cá nhân, có thể được gọi bằng các tên khác nhau, tuỳ theo cấu trúc tâm lí được nhà nghiên cứu phát hiện. Chẳng hạn, cùng giai đoạn lứa tuổi từ 1 đến 2 tuổi, J. Piaget quan tâm tới sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức, nên gọi là giai đoạn hình thành và phát triển các sơ cấu nhận thức cảm giác – vận động, còn S. Freud coi đó là giai đoạn hậu môn, vì theo ông, động cơ vô thức thúc đẩy các hành vi của trẻ em là các khoái cảm khi kích thích vào hậu môn. Mặt khác, do sự phát triển không đều, nên trong mỗi giai đoạn lứa tuổi, các cấu trúc tâm lí mới được hình thành ở các thời điểm khác nhau. Vì vậy, mốc giới tuyệt đối của các lứa tuổi thường không cố định mà có sự xê dịch đôi chút.

– *Thứ ba, trong mỗi giai đoạn phát triển đều có thời điểm rất nhạy cảm, thời điểm thuận lợi nhất để cá nhân hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí*

điển hình của giai đoạn đó. Chẳng hạn, thời kì 0 đến 1 tuổi là thời kì nhạy cảm để hình thành cấu trúc tâm lí "gắn bó mẹ – con" hay thời kì từ 7 đến 11 tuổi là thời kì thuận lợi để trẻ em phát triển các thao tác trí tuệ cụ thể, từ 15 đến18 tuổi là thời kì thuận lợi để hình thành và phát triển ý thức xã hội hay trách nhiệm công dân... Nếu nhà giáo dục nắm được thời điểm nhạy cảm của mỗi lứa tuổi sẽ dễ dàng hơn và đạt hiệu quả cao hơn trong việc hình thành và phát triển cá nhân.

– *Thứ tư, ở thời điểm chuyển tiếp giữa hai giai đoạn lứa tuổi thường xuất hiện sự khủng hoảng*. Đó là thời điểm cá nhân thường rơi vào trạng thái tâm lí không ổn định, rối loạn, hẫng hụt, hay xuất hiện những biến đổi bất ngờ, khó lường trước, làm ảnh hưởng rất lớn đến nhịp độ, tốc độ và chiều hướng phát triển của cá nhân trong các giai đoạn tiếp sau. Trong thời kì khủng hoảng, cá nhân rất khó tiếp xúc, rất khó tác động. Tại thời điểm đó, dường như có sự khép kín tâm hồn của cá nhân; xuất hiện xu thế thụt lùi, tạm dừng phát triển. Trong giai đoạn học phổ thông, ở các thời điểm khủng hoảng, học sinh thường ít hứng thú với việc học tập, giảm thành tích học tập, đời sống nội tâm thường dằn vặt, mệt mỏi và chán nản.

Trong suốt quá trình phát triển của cá nhân thường xuất hiện nhiều cuộc khủng hoảng, đặc biệt *là khủng hoảng tuổi lên ba; khủng hoảng tuổi dậy thì* và *khủng hoảng tuổi già*.

2. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

Dưới đây giới thiệu một số cách chia các giai đoạn phát triển phổ biến trong Tâm lí học phát triển hiện nay.

2.1. Các giai đoạn phát triển nhận thức của cá nhân theo cách phân chia của J. Piaget

J. Piaget căn cứ vào sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của cá nhân để xác định các giai đoạn lứa tuổi. Từ đó, ông chia quá trình phát triển nhận thức và trí tuệ của trẻ em thành bốn giai đoạn lớn.

– *Giai đoạn 1: Giai đoạn cấu trúc nhận thức giác – động (0 – 2 tuổi):* Trẻ sơ sinh sử dụng những khả năng cảm giác và vận động để thăm dò và đạt được một sự am hiểu cơ bản về môi trường. Khi mới sinh ra, trẻ sơ sinh chỉ có những phản xạ bẩm sinh để gắn kết với thế giới. Cuối thời kì cảm giác vận động, trẻ có được khả năng phối hợp những cảm giác vận động phức tạp.

– *Giai đoạn 2: Tiền thao tác (2 – 7 tuổi):* Trẻ sử dụng biểu trưng (các hình ảnh và ngôn ngữ) để diễn tả và hiểu nhiều khía cạnh khác nhau của môi trường.

Trẻ phản ứng lại các đối tượng và sự kiện theo cách nghĩ của mình. Suy nghĩ của trẻ lúc này mang tính chất "mình là trung tâm" – nghĩa là trẻ nghĩ rằng, mọi người đều nhìn nhận thế giới giống như cách nhìn của trẻ.

– *Giai đoạn 3: Thao tác cụ thể (7 – 11 tuổi):* Trẻ có được và sử dụng các thao tác nhận thức (những hành động tinh thần hay những thành phần của suy nghĩ logic) trên các vật thật.

– *Giai đoạn 4: Thao tác hình thức (sau 11 tuổi):* Những thao tác nhận thức của trẻ được tổ chức lại theo một cách thức nhất định, cho phép trẻ có thể kiểm tra những hành động này (suy nghĩ về các ý nghĩ). Suy nghĩ của trẻ đã mang tính trừu tượng và hệ thống.

2.2. Các giai đoạn phát triển tâm lí xã hội và các cuộc khủng hoảng của cá nhân theo quan niệm của E. Erikson

E. Erikson nhấn mạnh rằng, trẻ em là những "người thám hiểm" chủ động, dễ thích ứng, chúng luôn tìm cách kiểm soát môi trường của mình, thay vì là những thực thể thụ động, chịu sự "đúc nặn" của cha mẹ. Ông nhấn mạnh khía cạnh văn hoá và xã hội của sự phát triển của cá nhân.

E. Erikson cho rằng, mọi người đều phải đối mặt với tối thiểu 8 cuộc khủng hoảng hay xung đột trong suốt cuộc đời mình. Mỗi khủng hoảng đều chủ yếu mang tính chất xã hội và có mối liên quan thực tiễn với tương lai. Việc giải quyết thành công mỗi sự khủng hoảng trong cuộc sống sẽ chuẩn bị cho con người giải quyết những xung đột tiếp theo trong cuộc đời. Trái lại, những cá nhân thất bại trong giải quyết một hay một vài khủng hoảng cuộc sống, thì gần như chắc chắn sẽ gặp phải vấn đề trong tương lai. Ví dụ, một đứa trẻ có sự hoài nghi đối với những người khác khi còn ấu thơ, có thể sẽ rất khó khăn để tin tưởng vào những người bạn trong cuộc sống sau này. Những khủng hoảng mà cá nhân sớm vấp phải sẽ trở thành những rào cản sau này khó vượt qua.

Theo E. Erikson, nội dung chủ yếu của 8 giai đoạn phát triển của cá nhân như sau:

– *Giai đoạn 1: Tin tưởng hoặc là nghi ngờ (0 – 1 tuổi):* Trẻ sơ sinh phải học cách tin tưởng vào người khác để thoả mãn những nhu cầu cơ bản của trẻ. Nếu những người chăm sóc hắt hủi hoặc bất nhất trong việc chăm sóc, trẻ có thể xem thế giới như một nơi nguy hiểm, đầy rẫy những người không đáng tin cậy. Ở giai đoạn này, người mẹ hoặc người chăm sóc đầu tiên là tác nhân xã hội mấu chốt đối với trẻ.

– *Giai đoạn 2: Tự lập hoặc xấu hổ và nghi ngờ bản thân (1 – 3 tuổi):* Trẻ phải học cách "tự lập" – tự ăn, tự mặc và tự đi vệ sinh. Việc trẻ không đạt được sự tự lập này có thể sẽ dẫn tới sự hoài nghi khả năng của bản thân và cảm thấy xấu hổ. Ở giai đoạn này, cha mẹ là tác nhân xã hội mấu chốt đối với trẻ.

– *Giai đoạn 3: Tự khởi xướng hoặc mặc cảm thiếu khả năng (3 – 6 tuổi):* Trẻ cố gắng đóng vai người lớn và cố gắng đảm nhận những trách nhiệm vượt quá khả năng của mình. Những mâu thuẫn này có thể khiến trẻ cảm thấy có lỗi. Để giải quyết thành công khủng hoảng này, đòi hỏi phải có một sự cân bằng: Trẻ phải chủ động được bản thân mình và phải biết bằng cách nào để không xâm phạm đến quyền và những đặc lợi hoặc những mục đích của người khác. Gia đình là tác nhân xã hội then chốt với trẻ ở giai đoạn này.

– *Giai đoạn 4: Tài năng hoặc thiếu tự tin, cảm giác thất bại (6 – 12 tuổi):* Trẻ phải làm chủ được những kĩ năng lí luận và xã hội quan trọng. Đây là thời kì trẻ hay so sánh mình với bạn bè cùng tuổi. Nếu thực sự chăm chỉ, đứa trẻ sẽ có được những kĩ năng xã hội và lí luận để có thể cảm thấy tự tin vào bản thân. Nếu không đạt được những thứ này, trẻ sẽ cảm thấy mình thấp kém. Tác nhân xã hội quan trọng lúc này là giáo viên và bạn bè cùng tuổi.

– *Giai đoạn 5: Khẳng định chính mình hoặc mơ hồ về vai trò của bản thân (12 – 20 tuổi):* Đây là "ngã tư đường" giữa trẻ con và người lớn. Thanh niên luôn vật lộn với câu hỏi: "Ta là ai?". Thanh niên phải thiết lập được những đặc tính xã hội và nghề nghiệp cơ bản của mình hoặc vẫn chưa xác định được vai trò xã hội mà mình sẽ thực hiện khi trưởng thành. Tác nhân xã hội then chốt ở giai đoạn này là sự giao thiệp xã hội với bạn đồng niên.

– *Giai đoạn 6: Nhu cầu về đời sống riêng tư, tự lập hoặc cô lập, cảm giác cô đơn, phủ nhận nhu cầu gần gũi (20 – 40 tuổi):* Nhiệm vụ cơ bản của giai đoạn này là hình thành những tình bạn bền chặt và đạt tới một ý thức về tình yêu và tình bạn (hay chia sẻ đặc tính) với người khác. Cảm giác cô đơn hoặc cô độc rất có thể là kết quả của sự thiếu khả năng hình thành những tình bạn hoặc các mối quan hệ thân tình. Tác nhân xã hội mấu chốt của giai đoạn này là người yêu, vợ hoặc chồng và những người bạn thân ở cả hai giới.

– *Giai đoạn 7: Trí tuệ sáng tạo hoặc sự buông thả, thiếu định hướng tương lai (40 – 65 tuổi):* Ở giai đoạn này, con người phải đối mặt với nhiệm vụ trở thành một người hữu ích trong công việc, trong việc nuôi nấng, chăm sóc gia đình, đồng thời phải chăm sóc nhu cầu của trẻ em. Những tiêu chuẩn "phát sinh"

được định rõ bởi nền văn hoá xã hội. Những người không thể hoặc không sẵn sàng đảm nhận những trách nhiệm này sẽ trở nên trì trệ hoặc vị kỉ. Những tác nhân xã hội quan trọng lúc này là vợ hoặc chồng, con cái và những tiêu chuẩn, quy phạm văn hoá xã hội.

– Giai đoạn 8 – Tuổi già (sau 65 tuổi): Sự toàn vẹn của cái tôi hoặc sự tuyệt vọng, cảm giác về sự vô nghĩa, thất vọng. Những người già thường nhìn lại cuộc đời của mình, coi đó như là một cuộc trải nghiệm đầy ý nghĩa, hữu ích và hạnh phúc hay như là một cuộc trải nghiệm thất vọng, đầy những hứa hẹn không thành và những mục tiêu chưa được thực hiện. Kinh nghiệm sống của mỗi người, đặc biệt là kinh nghiệm xã hội sẽ quyết định kết quả của khủng hoảng cuộc sống giai đoạn cuối cùng này.

2.3. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân theo quan điểm hoạt động và tương tác của cá nhân

Các nhà tâm lí học theo lí thuyết hoạt động thường căn cứ vào đặc trưng mối quan hệ, sự tương tác giữa cá nhân với các yếu tố của môi trường và vào đặc trưng hoạt động của cá nhân để phân chia các giai đoạn phát triển. Tiêu chí để phân chia các giai đoạn ở đây là: 1) Đối tượng chủ yếu của quan hệ mà cá nhân hướng tới trong quá trình phát triển: các đồ vật hay con người; 2) Hoạt động chủ đạo trong lứa tuổi.

Dựa theo quan niệm này, có thể phân chia các giai đoạn phát triển của trẻ em như sau:

– Thai nhi.

– Hài nhi (0 – 1 tuổi): Quan hệ chủ yếu là sự gắn bó mẹ – con.

– Ấu nhi (1 – 3 tuổi): Lớp quan hệ chủ yếu là với mẹ và người lớn, thế giới đồ vật. Tương tác mẹ – con và hành động với đồ vật là hành động chủ đạo.

– Mẫu giáo (3 – 6 tuổi): Quan hệ xã hội và thế giới đồ vật. Hoạt động chơi là hoạt động chủ đạo.

– Nhi đồng (6 – 11 tuổi): Hoạt động chủ đạo là học tập.

– Thiếu niên (11 – 15 tuổi): Tri thức khoa học và thế giới bạn bè. Hoạt động học tập và quan hệ bạn bè là chủ đạo.

– Thanh niên (15 – 25 tuổi): Tri thức khoa học – nghề nghiệp; quan hệ xã hội; hoạt động học tập – nghề nghiệp. Trong đó, hoạt động xã hội là chủ đạo.

– *Trưởng thành (25 – 60 tuổi):* Nghề nghiệp và quan hệ xã hội. Hoạt động nghề nghiệp, hoạt động xã hội là chủ đạo.

– *Tuổi già (sau 60 tuổi):* Quan hệ xã hội.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 2

1. Anh (chị) hãy so sánh các quan niệm về con người và phát triển người. Những liên hệ cần thiết về giáo dục trẻ em.
2. Anh (chị) hãy phân tích cơ chế hình thành và phát triển tâm lí người.
3. Anh (chị) hãy phân tích các quy luật phát triển tâm lí cá nhân. Nêu những liên hệ cần thiết trong việc giáo dục trẻ em.

Chương 3

HOẠT ĐỘNG VÀ TƯƠNG TÁC XÃ HỘI TRONG SỰ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CÁ NHÂN

Các nội dung chính của chương:

➤ Sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân là hệ quả tất yếu của quá trình tương tác giữa bộ ba: Hoạt động và tương tác xã hội của cá nhân – di truyền và bẩm sinh – môi trường sống. Trong đó, yếu tố quyết định là hoạt động của cá nhân với thế giới đồ vật và sự tương tác giữa cá nhân với người khác, với xã hội.

➤ Hoạt động là đơn vị của đời sống cá nhân, là phương tiện để thực hiện mối tương tác giữa cá nhân với thế giới, là phương thức tồn tại và phát triển của con người. Cấu trúc của hoạt động là sự tương tác và chuyển hoá lẫn nhau giữa các đơn vị liên quan trực tiếp. Có hai hệ tương tác, dẫn đến hai mô hình cấu trúc của hoạt động: a) *Tương tác giữa chủ thể với đối tượng hoạt động và với phương tiện để triển khai hoạt động.* b) *Hệ tương tác và chuyển hoá giữa các đơn vị của hoạt động*: Hoạt động – hành động – thao tác với sự chuyển hoá các chức năng của đối tượng: Động cơ – mục đích và phương tiện.

➤ Hoạt động với đồ vật thực chất là sự tương tác giữa cá nhân với các đồ vật trong sự phát triển. Ngoài hoạt động với đồ vật, con người còn có mối tương tác với cá nhân khác và với nhóm xã hội. Đó là *tương tác xã hội*. Tương tác xã hội được diễn ra dưới hình thức giao tiếp trực tiếp mặt đối mặt, giao tiếp gián tiếp qua phương tiện vật chất, qua các trò chơi, qua quan hệ xã hội hoặc qua việc học đóng vai trò xã hội.

➤ Quá trình hình thành và phát triển tâm lí cá nhân có thể được diễn ra trong hoạt động có đối tượng hoặc trong sự tương tác xã hội. Tuy nhiên, về bản chất, đó đều là quá trình cá nhân học làm người. Các cơ chế của việc học là tập nhiễm, bắt chước và nhận thức. Học nhận thức có thể được thực hiện theo phương thức: học ngẫu nhiên, học kết hợp và học tập.

I. HOẠT ĐỘNG CỦA CÁ NHÂN TRONG QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN

1. Định nghĩa hoạt động

Xét theo phạm vi rộng nhất, hoạt động của cá nhân bao gồm cả hoạt động có đối tượng là các vật thể vật lí (thường gọi là hoạt động có đối tượng) và các hiện tượng xã hội hay các quan hệ xã hội (thường gọi là hoạt động giao tiếp).

Hoạt động là đơn vị của đời sống cá nhân, là khâu trung gian có chức năng phản ánh tâm lí và hướng dẫn chủ thể trong thế giới đối tượng.[1]

---

[1] A.N. Leonchev, *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách*, NXB Giáo dục, 1989, tr. 93.

Có thể làm rõ hơn định nghĩa trên qua việc phân tích các *đặc trưng* của hoạt động:

– Thứ nhất, hoạt động là đơn vị của đời sống cá nhân, là phương thức tồn tại và phát triển của cá nhân và xã hội.

Bất kì sự vật, hiện tượng nào cũng được tạo thành từ các đơn vị của nó. Đó là *phần tử* nhỏ nhất của một vật, hiện tượng, mà ở đó vẫn giữ được bản chất của vật, hiện tượng đó (chẳng hạn, phân tử nước dù nhỏ bé nhưng vẫn giữ được các đặc tính của nước).

Giống như cơ thể được tạo thành bởi các đơn vị là tế bào sống, đời sống của mỗi cá nhân và xã hội được tạo thành bởi một dòng liên tục và chuyển hoá lẫn nhau của các hoạt động. Trong đó, mỗi hoạt động là một đơn vị trọn vẹn, thực hiện chức năng nhất định. Hoạt động là đơn vị tạo nên toàn bộ đời sống của cá nhân và xã hội. Các cá nhân và xã hội chỉ tồn tại, phát triển bởi hoạt động và thông qua hoạt động.

– Thứ hai, hoạt động là khâu trung gian giữa chủ thể với đối tượng, có chức năng là phương tiện để chủ thể tác động lên đối tượng, đồng thời là sự phản ánh tâm lí và hướng dẫn chủ thể trong thế giới đối tượng.

Con người tác động vào thế giới, làm biến đổi thế giới (tự nhiên, xã hội) và bản thân bằng hoạt động. Thông qua hoạt động, một mặt, con người chuyển hoá năng lực của mình (kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, nghị lực, thái độ...) ở thể tĩnh sang thể động và truyền năng lực đó vào đối tượng, làm bộc lộ bản chất của đối tượng và biến đổi nó thành vật khác (thành sản phẩm); mặt khác, khi chủ thể tác động vào đối tượng, sẽ diễn ra sự phản ánh tâm lí, hình thành ở chủ thể biểu tượng về thuộc tính của khách thể. Biểu tượng này hướng dẫn chủ thể tiếp tục đi sâu vào thế giới đối tượng, làm cho bản chất của đối tượng càng được phản ánh rõ hơn. Kết quả, khi kết thúc hoạt động, chủ thể có biểu tượng về đối tượng trong đầu, ngược lại, sản phẩm do chủ thể tạo ra là sự hoá thân năng lực của chủ thể.

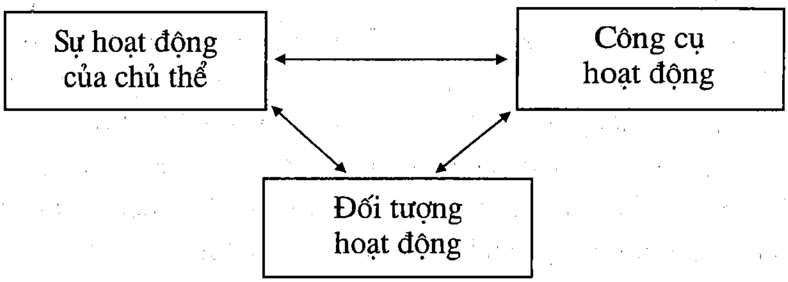
Như vậy, hoạt động là phương tiện để cá nhân và đối tượng tác động với nhau. Trong đó, cá nhân một mặt cải tạo và sáng tạo ra thế giới, mặt khác sáng tạo, cải tạo và điều chỉnh tâm lí của mình.

– Thứ ba: Hoạt động bao giờ cũng diễn ra trong sự tương tác với người khác. Ngay cả những hoạt động tưởng như cách biệt với xã hội, vẫn có liên quan và liên hệ với xã hội. Không có hoạt động diễn ra bên ngoài các quan hệ xã hội, không chịu sự chế ước của các quan hệ ấy.

2. Cấu trúc của hoạt động

2.1. Cấu trúc chung của hoạt động

Bất kì hoạt động nào cũng đều bao gồm các yếu tố *chủ thể, đối tượng, công cụ và quan hệ chuyển hoá* giữa các yếu tố này. Đó chính là cấu trúc của hoạt động. Có thể mô tả cấu trúc hoạt động như sau:



* *Công cụ hoạt động – Quan hệ giữa công cụ với chủ thể và với đối tượng hoạt động:*

– Công cụ hoạt động là toàn bộ những vật mà chủ thể đặt giữa họ với đối tượng và được chủ thể dùng làm phương tiện tác động đến đối tượng.

Công cụ là bất kì vật nào được chủ thể sử dụng để tác động vào đối tượng. Ví dụ: Trẻ dùng gậy để khều đồ chơi, sử dụng chân để đi; người thợ rèn dùng búa và các vật dụng khác để rèn thanh sắt, tạo thành con dao, cái kéo; học sinh sử dụng công thức toán, định lí vật lí để giải các bài toán, vật lí...; người giáo viên sử dụng lời nói của mình để giảng giải kiến thức cho học sinh..., tất cả những vật trên đều là công cụ hoạt động.

– Chức năng của công cụ: Trong hoạt động, công cụ có ba chức năng sau:

+ *Thứ nhất,* công cụ là phương tiện khơi dậy năng lực của chủ thể, chuyển hoá năng lực đó từ dạng tĩnh sang dạng động. Trước khi thực hiện một hoạt động nào đó, năng lực của chủ thể còn ở thể tĩnh (tiềm năng). Khi hoạt động được tiến hành, nhờ có công cụ, năng lực đó được kích hoạt, chuyển thành thể động (hiện thực) và tác động đến đối tượng.

+ *Thứ hai,* công cụ là phương tiện dẫn truyền năng lực người từ chủ thể tác động lên đối tượng, làm bộc lộ bản chất của đối tượng và biến đổi nó theo mục đích của chủ thể. Công cụ cũng là phương tiện dẫn truyền bản chất của đối tượng tác động lên chủ thể.

+ *Thứ ba,* công cụ làm tăng cường gấp nhiều lần sức mạnh của năng lực người khi tác động vào đối tượng. Con người không thể trực tiếp làm nóng chảy kim loại ở nhiệt độ cao, không trực tiếp nhìn thấy siêu vi trùng hay các hành tinh xa, nhưng nhờ các công cụ, con người có thể thực hiện được những điều đó và nhiều điều khác nữa.

– Phân loại công cụ hoạt động:

+ Nếu dựa vào nguồn gốc xuất xứ của công cụ, có thể chia công cụ thành hai loại: các vật có sẵn trong tự nhiên mà con người lợi dụng được và các vật phẩm do con người sáng tạo ra bằng lao động của mình (trong đó có cả khí quan của họ). Các vật phẩm do con người sáng tạo ra là sản phẩm của một hoạt động *trước đó* (*cái kìm là sản phẩm của người thợ rèn*), nên loại công cụ này bao giờ cũng mang nội dung văn hoá – xã hội và có tính lịch sử.

+ Nếu xét theo hướng tác động của công cụ, có thể chia thành công cụ kĩ thuật và công cụ tâm lí (theo cách phân loại của L.S. Vygotsky):

• Công cụ kĩ thuật là công cụ hướng vào đối tượng hoạt động, ở bên ngoài chủ thể; có chức năng tác động vào đối tượng, làm biến đổi và cấu trúc lại đối tượng để hình thành sản phẩm mới. Ví dụ: Người thợ may sử dụng cái kéo cắt vải, dùng máy khâu để may thành áo. Ở đây, cái kéo hay máy may là công cụ kĩ thuật.

• Công cụ tâm lí là công cụ hướng vào chủ thể hoạt động, tác động vào các cấu trúc tâm lí đã có của chủ thể, làm biến đổi các cấu trúc đó và cấu trúc lại chúng, hình thành nên các cấu trúc tâm lí mới. Chẳng hạn, học sinh đã biết công thức tính diện tích hình chữ nhật: $S_{\square} = a \times h$, nhưng chưa biết tính diện tích hình tam giác. Em học sinh đó có thể dùng công thức này đã học được để cấu trúc lại hình chữ nhật thành hai hình tam giác, từ đó có thể hình thành cách tính diện tích hình tam giác vuông từ hình chữ nhật: $S_{\Delta} = \frac{a \times h}{2}$. Ở đây, công thức $S_{\square} = a \times h$ là công cụ để học sinh biến đổi sơ đồ hình chữ nhật, chuyển chúng sang sơ đồ hình tam giác vuông rồi sang hình tam giác tổng quát, để từ đó hình thành sơ đồ mới về diện tích của chúng.

Vì công cụ tâm lí mang nội dung văn hoá – xã hội, nên theo quan điểm của L.S. Vygotsky, sự hình thành và phát triển các chức năng tâm lí cấp cao thực chất là quá trình cá nhân học cách sử dụng các công cụ tâm lí, quá trình chuyển các công cụ đó từ bên ngoài (mang tính kĩ thuật) vào bên trong, sử dụng nó để

biến đổi cấu trúc tâm lí đã có, hình thành cấu trúc mới. Học cách sử dụng công cụ là yếu tố quyết định sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân.

Ta có thể nhận thấy điều này qua việc trẻ em học cách sử dụng thìa để xúc cơm, dùng cốc để uống nước, khăn để rửa mặt; học sinh học cách sử dụng các công thức toán học, các định luật vật lí để giải quyết các tình huống trong Toán học, Vật lí học...

* *Đối tượng hoạt động – Quan hệ giữa đối tượng với chủ thể hoạt động và với công cụ:*

– Đối tượng hoạt động là các vật, hiện tượng mà chủ thể, thông qua công cụ, tác động vào, làm bộc lộ bản chất của chúng và biến đổi chúng thành các vật, hiện tượng khác – sản phẩm của hoạt động.

Đối tượng của hoạt động có thể là những vật có thuộc tính vật lí như các vật liệu trong hoạt động thực tiễn, cũng có thể là những hiện tượng thuộc lĩnh vực tinh thần như các khái niệm khoa học.

– Quan hệ giữa đối tượng với chủ thể trong hoạt động:

+ *Thứ nhất*, quan hệ giữa chủ thể – đối tượng không phải là một chiều từ chủ thể tác động đến đối tượng, mà là tác động hai chiều: Khi chủ thể tác động lên đối tượng, thì đồng thời đối tượng cũng "tác động" lên chủ thể, cả chủ thể và đối tượng đều thể hiện tính tích cực của mình.

+ *Thứ hai,* cả chủ thể và đối tượng đều không xuất hiện đầy đủ ngay từ đầu như hai lực lượng đối ngược nhau, chiếm lĩnh nhau, mà đối tượng được bộc lộ dần theo hoạt động của chủ thể. Còn chủ thể tự tìm dần bản thân mình trong đối tượng, được sinh thành bởi đối tượng. Kết thúc hoạt động, đối tượng được chủ thể hoá, còn chủ thể được vật hoá trong sản phẩm. Đến lượt nó, sản phẩm này lại trở thành khách thể, thành đối tượng cho hoạt động khác.

+ *Thứ ba,* kết quả của hoạt động, đối tượng được chuyển hoá thành sản phẩm. Sản phẩm của hoạt động có tính đa diện, bao gồm cả các sản phẩm vật lí (ngôi nhà, máy móc, quần áo...) và sản phẩm tinh thần (các hiểu biết về thế giới, tình cảm, thái độ của cá nhân với tự nhiên, với người khác và với bản thân mình...).

* *Chủ thể hoạt động:*

– Chủ thể hoạt động là một tồn tại vì chính nó, đồng thời nó có một tiềm năng, có đặc tính tự định vị, tự khẳng định, tự hiện thực hoá và tự sinh thành ra chính mình.

– Đặc trưng của chủ thể hoạt động:

+ *Trước hết,* chủ thể phải là một cá nhân độc lập, tự nó, vì nó và vì người khác. Khi mất độc lập hay phụ thuộc quá nhiều vào cái khác, do cái khác quy định, thì không còn là chủ thể nữa. Khi đó, "cái tôi phụ thuộc" chiếm ưu thế so với "cái tôi độc lập" trong nhân cách cá nhân.

+ *Thứ hai,* để trở thành độc lập, chủ thể phải có tiềm năng nhất định. Tiềm năng của chủ thể bao hàm cả thể chất và tâm lí. Đồng thời, phải có khả năng hiện thực hoá tiềm năng của mình thành hiện hữu.

+ *Thứ ba,* chủ thể luôn tự định vị, tự khẳng định mình trong quá trình hoạt động và trong sản phẩm của hoạt động. Trong hoạt động, cá nhân tác động vào đối tượng, làm bộc lộ bản chất của đối tượng và của bản thân. Khi hoạt động kết thúc, toàn bộ đặc tính của chủ thể được khách quan hoá vào trong sản phẩm. Tức là định vị mình vào trong sản phẩm. Vì vậy, có thể nhận ra chủ thể thông qua sản phẩm hoạt động của chủ thể đó.

Như vậy, cấu trúc của hoạt động là sự chuyển hoá giữa các yếu tố: chủ thể hoạt động, đối tượng và công cụ của hoạt động.

2.2. Cấu trúc chức năng và chuyển hoá chức năng giữa các đơn vị trong hoạt động

Có thể xác lập cấu trúc của hoạt động theo các đơn vị chức năng và chuyển hoá giữa các đơn vị đó. Theo cách cấu trúc này, hoạt động bao gồm các đơn vị: hoạt động ↔ động cơ, hành động ↔ mục đích, thao tác ↔ phương tiện. Các đơn vị này có quan hệ hữu cơ và chuyển hoá lẫn nhau về chức năng. Trong các đơn vị đó, động cơ – mục đích – phương tiện là các thành tố khách quan, còn hoạt động – hành động – thao tác thuộc về chủ quan.

– *Động cơ – hoạt động:*

Động cơ là *lực hấp dẫn của đối tượng,* cuốn hút chủ thể đến với nó, nhằm thoả mãn một nhu cầu đã được "hoá thân" trong đối tượng đó.

Trong hoạt động, đối tượng chính là vật hấp dẫn, kích thích chủ thể tiến hành hoạt động để chiếm lĩnh nó. Do đó, đối tượng đóng vai trò là động cơ kích thích chủ thể. Sở dĩ như vậy, vì đối tượng là hiện thân nhu cầu của chủ thể. Đằng sau nó bao giờ cũng là nhu cầu. Để chiếm lĩnh đối tượng hiện thân của nhu cầu đó, chủ thể phải thực hiện hàng loạt vận động, tức là hoạt động. Khi chiếm lĩnh được đối tượng, chủ thể sẽ thoả mãn được nhu cầu của mình, khi đó hoạt động được kết thúc và chuyển sang hoạt động khác, chiếm lĩnh đối tượng khác,

nhằm thoả mãn nhu cầu khác. Chẳng hạn, học sinh học tập, với tư cách là hoạt động học, được cuốn hút bởi các tri thức khoa học, nhằm thoả mãn nhu cầu hiểu biết. Khi nhu cầu này được thoả mãn, học sinh sẽ chuyển sang hoạt động khác.

– Mục đích – hành động:

Mục đích là đối tượng mà *chủ thể ý thức* cần phải chiếm lĩnh nó, làm phương tiện để thoả mãn nhu cầu hoạt động.

Mục đích có chức năng *hướng dẫn* chủ thể tới đối tượng có khả năng thoả mãn nhu cầu.

Về phía chủ thể, để đạt được mục đích, cần phải thực hiện hàng loạt vận động, tức là hành động. Mặt khác, mục đích không phải vì bản thân nó, mà vì động cơ, do đó hành động thường được liên hệ với các hành động khác trong hoạt động, nhằm hướng tới thoả mãn nhu cầu chung. Như vậy, một hoạt động được thực hiện bởi các hành động cụ thể, ứng với mỗi mục đích riêng.

Để tiến hành hoạt động học tập (thoả mãn nhu cầu học), học sinh phải thực hiện nhiều hành động bộ phận với các mục đích riêng: Lên lớp nghe giảng bài (mục đích để tiếp thu kiến thức); ôn tập (mục đích để củng cố kiến thức); làm bài kiểm tra (mục đích để đánh giá kiến thức và điều chỉnh hành động học)... Để tiến hành một buổi liên hoan, các nhóm thành viên phải thực hiện phần việc khác nhau: Nhóm đi chợ mua thực phẩm, nhóm chế biến và đun nấu, nhóm thu dọn và rửa bát, đũa... Mỗi nhóm thực hiện mục đích riêng nhưng đều hướng đến động cơ là bữa liên hoan.

Trong thực tiễn, vấn đề quan trọng là phải xác định được vùng các mục đích phù hợp với việc thoả mãn một động cơ nào đó, để từ đó xác định chuỗi các hành động tương ứng dẫn đến động cơ. Điều này có ý nghĩa sống còn trong quá trình hình thành hoạt động của cá nhân.

– Thao tác – phương tiện:

Để chiếm lĩnh được đối tượng, với tư cách là mục đích của hành động, cần phải có phương tiện (phương tiện kĩ thuật hoặc phương tiện tâm lí). Về phía chủ thể, để sử dụng được các phương tiện, cần phải tiến hành các cử động phù hợp với logic của mỗi phương tiện, tức là tiến hành các thao tác. Thao tác là *các vận động, các cử động* của chủ thể để chiếm lĩnh đối tượng đã được xác định trong hành động.

Thao tác là cơ cấu kĩ thuật của hành động. Nó có chức năng *là phương tiện của hành động*, là sự vận hành của hành động đến mục đích. Chẳng hạn, thao tác

bắn súng của xạ thủ, thao tác viết, giải toán của học sinh... Thao tác không "lệ thuộc" vào mục đích, mà ngược lại, tiến trình tiến tới mục đích phụ thuộc vào các thao tác. Cùng một mục đích nhưng trong những điều kiện khác nhau, chủ thể hành động phải có các thao tác khác nhau, tuỳ theo phương tiện và điều kiện tiến hành phương tiện đó.

Về khách quan, thao tác được quy định bởi phương tiện. Logic của thao tác tuỳ thuộc vào logic của phương tiện. Thao tác viết của học sinh không phải là sự tuỳ tiện của người viết mà do chính bản thân cái bút quy định. Trong một hành động, *mục đích tâm lí quy định chiều hướng và tính chất của hành động, còn phương tiện quyết định trình độ và hiệu quả hành động*. Ví dụ: Để đến điểm A nào đó nếu đi bằng ôtô sẽ khác xa so với đi bằng xe đạp hay đi bộ. Tương tự, cùng lĩnh hội nội dung môn học, nếu bằng tư duy lí luận sẽ khác xa so với tư duy kinh nghiệm.

Như vậy, trong hoạt động, tuỳ từng tình huống cụ thể, sự vật, hiện tượng cần chiếm lĩnh sẽ có chức năng riêng. Với tư cách là đối tượng nhằm thoả mãn nhu cầu, *nó là động cơ, có chức năng kích thích chủ thể;* với tư cách là phương tiện để hướng tới nhu cầu, *nó là mục đích, có chức năng hướng dẫn chủ thể*; còn với tư cách là công cụ để chiếm lĩnh mục đích (đối tượng của hành động), *nó là phương tiện, có chức năng là cơ cấu kĩ thuật để chủ thể triển khai đến mục đích hành động*. Khi đó, về phía chủ thể, các vận động chủ quan sẽ là hoạt động, hành động hoặc thao tác.

Trong số các đơn vị nêu trên của hoạt động, hành động đóng vai trò quan trọng nhất, quyết định sự tồn tại và phát triển của hoạt động. Đồng thời, từ hành động có thể chuyển hoá thành hoạt động bằng cách chuyển mục đích thành động cơ. Cũng có thể chuyển hành động thành thao tác của hành động khác, bằng cách luyện tập hành động, kĩ thuật hoá nó và đưa nó vào hành động khác.

3. Phân loại hoạt động

Có rất nhiều cách phân loại hoạt động, dưới đây là một số cách phân loại phổ biến.

3.1. Phân loại hoạt động theo đối tượng tác động

Nếu căn cứ vào đối tượng tác động của hoạt động, có thể chia thành bốn loại hoạt động:

– *Hoạt động chơi:* Đối tượng tác động là chính quá trình chơi. Kết quả là thoả mãn nhu cầu chơi.

– *Hoạt động lao động sản xuất và nghiên cứu khoa học, sáng tạo nghệ thuật:* Đối tượng tác động là các vật (các sự vật, hiện tượng trong tự nhiên và do con người sáng tạo ra). Kết quả là tạo ra vật phẩm tiêu dùng, thoả mãn nhu cầu vật chất và tinh thần của con người.

– *Hoạt động chính trị – xã hội:* Đối tượng tác động là các quan hệ xã hội, các hiện tượng tâm lí cá nhân, xã hội. Kết quả là tạo ra các quan hệ xã hội, tạo ra sự biến đổi và ảnh hưởng, chi phối lẫn nhau giữa các cá nhân và nhóm xã hội, thoả mãn nhu cầu định hướng sự phát triển xã hội, nhu cầu quan hệ, giao tiếp xã hội.

– *Hoạt động học tập*: Đối tượng tác động là chính chủ thể hoạt động. Kết quả là tạo ra sự biến đổi bản thân, thoả mãn nhu cầu phát triển của mình.

3.2. Phân loại theo vai trò của hoạt động đối với sự phát triển cá nhân

Theo cách phân loại này có hai loại: hoạt động chủ đạo và hoạt động không chủ đạo.

– *Hoạt động chủ đạo:* Là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lí và các cấu trúc tâm lí của cá nhân trong mỗi giai đoạn phát triển nhất định của cá nhân đó.

Các đặc điểm của hoạt động chủ đạo. Hoạt động chủ đạo có bốn đặc điểm:

+ *Thứ nhất:* Là hoạt động mà ở trong giai đoạn phát triển đó, các quan hệ điển hình của trẻ em với người lớn và thông qua nó, các quan hệ của trẻ em với thực tại được bộc lộ trọn vẹn hơn cả.

+ *Thứ hai:* Là hoạt động gắn kết trẻ em với các yếu tố nào đó của môi trường, là nguồn gốc của sự phát triển tâm lí ở giai đoạn đó.

+ *Thứ ba:* Là hoạt động mà trong đó các quá trình tâm lí riêng biệt được hình thành hay được tổ chức lại. Là hoạt động mà những biến đổi tâm lí cơ bản của cá nhân trong giai đoạn đó phụ thuộc vào hoạt động đó.

Chẳng hạn, các khả năng ứng xử của trẻ phù hợp các chuẩn mực xã hội ở tuổi mẫu giáo, được hình thành thông qua hoạt động chơi của chúng.

+ *Thứ tư:* Là hoạt động mà trong đó làm nảy sinh và diễn ra sự phân hoá thành những dạng hoạt động mới khác. Chẳng hạn, hoạt động chơi của trẻ mẫu giáo làm xuất hiện hoạt động học tập của các em. Khi chơi, các em đã bắt đầu học. Sau đó, hoạt động học tập sẽ trở thành hoạt động chủ đạo trong các giai đoạn học sinh.

– *Hoạt động không chủ đạo:* Là hoạt động có tác động đến hoạt động chủ đạo và đến sự phát triển tâm lí của cá nhân trong giai đoạn đó nhưng không phải là

tác nhân chính, đồng thời bị chi phối bởi hoạt động chủ đạo. Nó có thể là hoạt động chủ đạo của giai đoạn lứa tuổi trước hoặc đang được hình thành và phát triển bởi hoạt động chủ đạo của giai đoạn hiện thời. Chẳng hạn, chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ tuổi mẫu giáo, nhưng là hoạt động không chủ đạo của giai đoạn học sinh. Tuy vậy, nó có ảnh hưởng rất lớn đến hoạt động học tập và sự phát triển tâm lí của trẻ em lứa tuổi này.

Điều cần lưu ý là trong thực tế, hoạt động chủ đạo và các hoạt động khác phối hợp hữu cơ với nhau và chuyển hoá vai trò cho nhau, tạo thành hệ thống hoạt động của cá nhân, từ đó quy định nhân cách của cá nhân ấy.

II. SỰ TƯƠNG TÁC XÃ HỘI GIỮA CÁC CÁ NHÂN TRONG QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN

1. Định nghĩa tương tác xã hội

Tương tác là *sự tác động qua lại giữa các sự vật.* Mọi sự vật, hiện tượng phong phú trong thế giới vô cơ, hữu cơ và xã hội người đều được hình thành và phát triển do có sự tương tác giữa các sự vật và hiện tượng với nhau.

Có nhiều loại tương tác: tương tác vật lí, tương tác sinh lí, tương tác tâm lí và tương tác xã hội. Ở loài vật cũng có tương tác tâm lí, nhưng chỉ có con người mới có tương tác xã hội. Tâm lí, ý thức cá nhân được thực hiện qua các tương tác tâm lí và tương tác xã hội. Trong đó chủ yếu là tương tác xã hội.

Tương tác xã hội là sự tác động qua lại và ảnh hưởng lẫn nhau giữa các thành viên trong xã hội.

Tương tác xã hội có thể là tương tác giữa cá nhân với cá nhân, giữa cá nhân với nhóm xã hội và giữa nhóm xã hội với nhóm xã hội.

2. Các loại tương tác xã hội

2.1. Phân loại theo mức độ tiếp xúc xã hội giữa các chủ thể

Theo cách phân loại này có thể chia thành các loại:

– *Sự tiếp xúc xã hội:* Sự tiếp xúc xã hội giữa các cá nhân có thể diễn ra với nhiều mức độ: *Sự tiếp xúc về không gian,* ở đây hầu như chưa có mối liên hệ trực tiếp giữa các cá nhân, chỉ có vị trí không gian quan sát gần nhau; *sự tiếp xúc tâm lí,* các chủ thể đã có sự quan tâm, để ý đến nhau; *sự tiếp xúc xã hội,* các chủ thể đã có sự hoạt động cùng nhau về không gian và thời gian.

– *Sự tương tác:* Các chủ thể có hệ thống hành động ổn định, nhằm đáp lại các phản ứng tương ứng từ phía đối tác.

– *Quan hệ xã hội:* Các chủ thể có hệ thống phối hợp các hành động với nhau trở thành bền vững.

Sự tiếp xúc xã hội, sự tương tác và quan hệ xã hội đồng thời cũng là các mức độ từ thấp đến cao của tương tác xã hội.

2.2. Phân loại theo chủ thể tác động trong tương tác

– *Nội tương tác:* Là tương tác giữa ý thức của chủ thể với các yếu tố tâm lí của chính mình. Trong loại tương tác này, ý thức của chủ thể hướng vào trong, nhận thức và đánh giá các yếu tố tâm lí của mình. Đó chính là quá trình tự nhận thức, tự đánh giá, tự điều chỉnh bản thân; quá trình phản tỉnh.

– *Ngoại tương tác:* Là tương tác giữa các chủ thể với nhau. Ý thức của chủ thể hướng đến chủ thể khác để nhận thức, đánh giá và điều chỉnh hành vi của mình phù hợp với tác động của chủ thể khác. Ngoại tương tác có nhiều loại: *Tương tác liên cá nhân:* Là tương tác giữa các cá nhân với nhau; *tương tác cá nhân – xã hội:* chẳng hạn, cá nhân phục tùng hay cưỡng lại các tác động của nhóm và của xã hội; *tương tác nhóm – nhóm:* chẳng hạn, giữa các lớp trong trường học có sự thi đua, liên kết, trao đổi về các vấn đề học tập...; *tương tác cộng đồng xã hội – xã hội*: chẳng hạn, tương tác giữa các tổ chức xã hội, các quốc gia, dân tộc...

2.3. Phân loại theo mức độ tham gia của ý thức chủ thể vào quá trình tương tác

Theo cách phân loại này, có hai loại tương tác: tương tác phi biểu trưng và tương tác biểu trưng.

– *Tương tác phi biểu trưng:* Là sự tương tác nảy sinh do sự phản ứng trực tiếp của cá nhân này với cá nhân kia mà không có sự lí giải ý nghĩa hành động của nhau.

Ví dụ: Trẻ 6 tháng tuổi bắt chước mẹ cười, nhăn mặt; trẻ 2 – 3 tuổi bắt chước ngôn ngữ của người lớn trong gia đình..., đó là những biểu hiện của sự tương tác phi biểu trưng. Trong các trường hợp bắt chước vô thức này, trẻ em phản ứng trực tiếp với các kích thích của người lớn. Tương tác phi biểu trưng cũng có thể diễn ra ở người lớn khi mất khả năng kiểm soát của ý thức, như phản ứng của người đang tức giận, của người say rượu hay của người bị ám thị, thôi miên...

Công thức chung của tương tác phi biểu trưng là S – R. Trong đó, S là các kích thích, còn R là các phản ứng của cá thể. Ở đây, cá thể phản ứng trực tiếp đối với các kích thích từ môi trường.

– *Tương tác biểu trưng:* Là tương tác trực tiếp giữa các cá nhân. Trong đó, các chủ thể phải thường xuyên thu nhận, hiểu, lí giải, định nghĩa, xác định hành động của nhau để từ đó có phản ứng đáp lại phù hợp.

Tương tác biểu trưng là quá trình hình thành nhận thức và hành động của cả hai chủ thể, được thực hiện dựa trên cơ sở lí giải các biểu tượng về hành động của người đối diện để qua đó nhận ra ý nghĩa và động cơ của hành động; đưa ra được định nghĩa về hành động của người đó. Các cuộc trao đổi giữa học sinh với giáo viên, sự giao lưu giữa ca sĩ với khán giả... là những ví dụ đơn giản về tương tác biểu trưng.

Công thức chung của tương tác biểu trưng là S – I – R. Trong đó, S là các kích thích, I là biến số trung gian – là sự lí giải của chủ thể về các kích thích S, còn R là các phản ứng của chủ thể. Ở đây chủ thể phản ứng gián tiếp đối với các kích thích từ người khác, thông qua khâu trung gian là các biểu tượng của chủ thể, được hình thành từ sự phân tích ý nghĩa ngầm ẩn trong các kích thích.

Trong quá trình hình thành, phát triển tâm lí – xã hội của cá nhân tồn tại cả tương tác phi biểu trưng và tương tác biểu trưng. Tuy nhiên, tương tác biểu trưng phổ biến và có vai trò quan trọng hơn.

3. Cơ chế hình thành và phát triển tâm lí, ý thức xã hội trong tương tác

Trong quá trình tương tác, mọi hành vi của chủ thể thường bắt đầu với tư cách là cái tôi chủ thể *(I)*. Cái tôi *(I)* tương tác với người khác làm nảy sinh cái tôi khách thể *(Me)*. Đó chính là toàn bộ tâm thế, hành vi của người khác được nội tâm hoá. Tức là toàn bộ các hình dung về bản thân mình mà cá nhân học được qua quan sát và giải nghĩa các hành vi của người khác, là sự hình dung bản thân mình qua con mắt của người khác. Khi cái tôi khách thể *(Me)* được hình thành ở cá nhân sẽ hướng cái tôi chủ thể *(I)* quay trở lại để tự nhìn nhận và đánh giá chính bản thân mình theo các chuẩn mực văn hoá nhất định. Ở đây xuất hiện sự so sánh giữa các chuẩn (hệ quy chiếu) với các kinh nghiệm của cá nhân. Từ đó hình thành cái tôi liên kết hay cái tôi tự mình *(Self)*.

Khả năng ý thức về cái tôi, tức là tách được mình ra khỏi chính bản thân để nhìn nhận và đánh giá bản thân mình theo con mắt của người khác, không phải ngay từ đầu đã xuất hiện ở trẻ em, mà phải trải qua nhiều giai đoạn. Theo G. Mead, quá trình phát triển này ở trẻ em diễn ra qua ba giai đoạn: *Giai đoạn 1 – Bắt chước:* Đây là giai đoạn trẻ em chơi một mình, trực tiếp bắt chước hành vi của người xung quanh nhưng không hiểu ý nghĩa của những hành vi đó (ví dụ: cầm giẻ lau nhà, giặt quần áo... như mẹ). *Giai đoạn 2 – Đóng vai:* Giai đoạn này, trẻ đã biết có những hành vi tương ứng với các vai trò nhất định, đặc biệt là hành vi của bố mẹ và người xung quanh (ví dụ: Trẻ đóng vai mẹ cho búp bê ăn, nựng yêu hoặc quát mắng búp bê, sau đó lại tự trả lời với mẹ...). *Giai đoạn 3 – Trò chơi đóng vai:* Ở giai đoạn này, trẻ em không chỉ cảm nhận và thực hiện được các hành vi của người khác mà phải thực hiện được các vai diễn với những quy tắc mang tính xã hội (ví dụ: Là người mẹ thì phải làm gì?, Bác sĩ phải làm gì?, Một em bé ngoan phải như thế nào?...).

Việc đảm nhận vai trò của người khác giúp trẻ học được cách điều khiển hành vi của mình theo các khuôn mẫu vai trò xã hội. Trẻ nắm vững được các quy tắc, các hành vi của tương tác xã hội thông qua quá trình nội tâm hoá các chuẩn mực, khuôn mẫu hành vi, các chế tài xã hội, biến chúng thành các giá trị cá nhân và hoà vào cái tôi.

4. Các hướng tiếp cận tương tác xã hội trong quá trình phát triển của cá nhân

Có nhiều hướng tương tác xã hội giữa các cá nhân. Dưới đây là một số hướng chính:

4.1. Tiếp cận hoạt động có đối tượng

Hoạt động có đối tượng là sự tương tác của con người với thế giới vật thể có sẵn trong tự nhiên hay do con người sáng tạo ra. Từ đó, thiết lập mối quan hệ giữa con người với thế giới tự nhiên và thế giới đồ vật. Vì vậy, hoạt động là một *phương thức tương tác* của con người. Phần đầu của chương này đã phân tích hoạt động và cấu trúc của nó. Trong đó đã đề cập khá chi tiết về sự tương tác và chuyển hoá giữa chủ thể của hoạt động với đối tượng, qua đó hình thành và phát triển tâm lí cá nhân.

4.2. Tiếp cận giao tiếp hằng ngày

Ngoài hoạt động với đồ vật, con người còn tác động lẫn nhau thông qua giao tiếp hằng ngày và đây mới là phương thức chủ yếu để cá nhân tồn tại, phát triển với tư cách là con người xã hội. Sự tác động qua lại giữa người với người tạo nên phương thức đặc thù cho hoạt động của con người – *hoạt động giao tiếp*. Từ đó thiết lập quan hệ với nhau trong cuộc sống (quan hệ liên cá nhân, quan hệ cá nhân – nhóm, quan hệ nhóm – nhóm trong xã hội). Vì vậy, giao tiếp là *phương thức tương tác xã hội chủ yếu* của cá nhân trong quá trình phát triển.

Giao tiếp của cá nhân được diễn ra dưới nhiều hình thức: giao tiếp trực tiếp – mặt đối mặt giữa các chủ thể; giao tiếp gián tiếp thông các phương tiện trung gian (sự trao đổi, quà tặng), thông qua quá trình diễn các vai (trò chơi và diễn kịch) và thông qua các hoạt động cùng nhau...

Khi tiếp cận tương tác xã hội thông qua giao tiếp hằng ngày giữa các cá nhân, cần lưu ý những khía cạnh sau:

– *Thứ nhất,* cần đặc biệt quan tâm tới các hình thức giao tiếp trực tiếp mặt đối mặt. Đây là hình thức tương tác mạnh và hiệu quả cao. Vì loại giao tiếp này thường diễn ra theo nguyên tắc "Tôi soi gương, người khác là tấm gương soi của tôi".

– *Thứ hai,* xu hướng trao đổi giữa các cá nhân trong giao tiếp. Trao đổi là phương thức phát triển của cá nhân. Trong quan hệ, người cho nhiều có thể nhận lại được nhiều từ phía người được họ cho nhiều và ngược lại. Việc nhận được nhiều là một sự củng cố tích cực hành vi chia sẻ tiếp theo.

Nhiều công trình nghiên cứu đã chứng minh những trẻ khi còn nhỏ hay chia đồ chơi cho bạn thì cũng hay nhận được đồ chơi của bạn. Ngược lại, những trẻ luôn giữ đồ chơi của mình thì ít nhận được đồ chơi từ các bạn khác. Những trẻ hay cho bạn mượn đồ chơi, khi trưởng thành dễ thích ứng và dễ hoà nhập với người khác. Ngược lại, những trẻ ít cho bạn đồ chơi, khi trưởng thành khó thích ứng, khó hoà nhập với người khác.

4.3. Tiếp cận vai trò xã hội

Trong cuộc sống cũng như trong cấu trúc tâm lí của cá nhân luôn tồn tại hai mặt: Một mặt, luôn phải đóng các vai trò xã hội khác nhau: cha – con; anh – em; vợ – chồng; nhân viên – thủ trưởng... mà xã hội gán cho. Mặt khác, phải luôn duy trì, thể hiện và phát triển cái tôi, bản sắc riêng của mình mà không

làm mất nó. Vì vậy, quá trình phát triển tâm lí, nhân cách của cá nhân là quá trình cá nhân đó *học đóng các vai trò xã hội khác nhau; học cách kiềm chế và kiểm soát bản thân* khi tham gia vai trò nào đó nhằm đảm bảo sự duy trì và phát triển cái tôi chủ thể của mình.

Trong quá trình thể hiện các vai trò của cá nhân thường xuyên diễn ra các xu hướng:

– *Thứ nhất,* cá nhân có xu hướng mong muốn được người khác chấp nhận và tôn trọng vai trò của mình. Để đạt được điều này, cá nhân phải học cách nhập các vai khác nhau trong từng cảnh: ở nhà, trong lớp học, trên đường phố, cửa hàng, công sở...; học cách bộc lộ khả năng của mình tương ứng với các vai; tìm hiểu và lưu ý đến phản ứng của người khác. Qua đó kiểm soát hành vi của người khác và điều chỉnh hành vi của mình theo phản ứng của người khác. Quá trình học cách nhập vai có thể được thực hiện thông qua trò chơi, học tập và qua ứng xử hằng ngày của cá nhân.

– *Thứ hai,* xu hướng kiềm chế các biểu cảm cá nhân. Trong quá trình thực hiện các vai trò xã hội, cá nhân thường cố gắng tạo ra và duy trì các biểu cảm phù hợp với hoàn cảnh cụ thể; luôn phải kiềm chế các biểu cảm của mình. Đó chính là quá trình học hỏi cách kiểm soát các biểu cảm cũng như hành vi của cá nhân trên cơ sở quan sát, phân tích thái độ và ứng xử của người khác về vai trò của mình.

4.4. Tiếp cận trò chơi

Trong đời sống tâm lí của con người không chỉ có các yếu tố tâm lí mang tính "khuôn mẫu" do có các hoạt động tạo thành, như tính kĩ thuật, tính kỉ luật và các nguyên tắc xã hội khác về tư duy, thái độ và hành vi ứng xử, mà còn có các yếu tố mang tính sáng tạo, tự do – những yếu tố tâm lí "phi khuôn mẫu" được hình thành do trò chơi.

Trong thực tế, trò chơi một mặt góp phần giúp cá nhân tiếp cận, hình thành và phát triển những khuôn mẫu đã có về nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử của xã hội, mặt khác còn là phương thức phát triển các yếu tố "phi khuôn mẫu" xã hội. Bởi trò chơi cũng có các nội dung và nguyên tắc nhất định. Trong đó, bản chất của trò chơi là *tự do* và *sáng tạo*. Vì vậy, trò chơi chính là phương thức tốt nhất để cá nhân bổ sung các thành phần mềm mại, uyển chuyển, tự do và

sáng tạo vào cấu trúc tâm lí của mình, bên cạnh các yếu tố "nghiêm chỉnh" khuôn mẫu, tạo thành đời sống tâm hồn phong phú.

III. SỰ HỌC CỦA CÁ NHÂN TRONG QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN

Trong các mục I và II của chương, đã đề cập tới hoạt động có đối tượng và sự tương tác xã hội đối với sự hình thành và phát triển cá nhân. Đặc trưng của cả hoạt động và tương tác xã hội là tính hai chiều: chủ thể tác động đến đối tượng, gây ra sự biến đổi ở đối tượng; mặt khác, chủ thể tiếp nhận các tác động từ đối tượng, giải nghĩa nó và làm biến đổi chính mình. Đó chính là sự học của cá nhân. Như vậy, suy cho cùng, bản chất phát triển của hoạt động và tương tác xã hội là cá nhân học làm người, học để trở thành một chủ thể, một thành viên của xã hội. *Học chính là phương thức hình thành và phát triển tâm lí cá nhân.*

1. Định nghĩa sự học

Học là quá trình tương tác giữa cá thể với đối tượng, kết quả là dẫn đến sự biến đổi bền vững về nhận thức, thái độ hay hành vi của cá thể đó. Học có cả ở người và động vật. Nó là phương thức để sinh vật có khả năng thích ứng với môi trường sống, qua đó tồn tại và phát triển.

Học của cả người và động vật được đặc trưng bởi hai dấu hiệu cơ bản:

– *Thứ nhất,* học là quá trình tương tác giữa cá thể với đối tượng, tức là có sự tác động qua lại, tương ứng giữa các kích thích từ bên ngoài với các phản ứng đáp lại của cá thể. Đây chính là điều kiện cần của việc học. Vì nếu chỉ có sự tác động của các yếu tố bên ngoài mà không có sự phản ứng của cá thể thì việc học không diễn ra.

– *Thứ hai,* hệ quả của tương tác dẫn đến sự biến đổi bền vững về nhận thức, thái độ hay hành vi của cá thể. Nói cụ thể, tương tác phải tạo ra ở cá thể một kinh nghiệm mới (hoặc củng cố nó), mà trước đó không có trong kinh nghiệm của loài. Điều này giúp phân biệt tương tác học khác với tương tác sinh lí, dẫn đến làm thay đổi có tính sinh học (trời nắng thì cơ thể ra mồ hôi, trời rét nổi da gà...), những tương tác không được coi là sự học.

2. Các cơ chế học của con người

Về cơ bản, sự học của con người diễn ra theo ba cơ chế chủ yếu: *tập nhiễm, bắt chước* và *nhận thức*.

2.1. Tập nhiễm

Cơ chế giản đơn, tự nhiên và phổ biến nhất của việc học là *sự tập nhiễm.*

Tập nhiễm là sự ảnh hưởng tự phát trong quá trình tương tác lẫn nhau giữa các cá thể trong nhóm xã hội, dẫn đến hình thành hoặc thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi của các cá thể đó.

Đặc trưng nổi bật của tập nhiễm là sự tác động và tiếp nhận một cách vô thức nhằm hình thành những hành vi. Trong tập nhiễm, mặc dù sự tương tác giữa các cá thể không có chủ ý trước, nhưng sự ảnh hưởng lẫn nhau giữa các cá thể theo cơ chế tập nhiễm rất lớn, đặc biệt là đối với trẻ nhỏ. Điều này giải thích vì sao trong gia đình và trên lớp học, tính cách và hành vi ứng xử của con trẻ, thành viên các lớp tuổi nhỏ thường rất giống cha mẹ, giáo viên, cho dù người lớn không chủ ý dạy bảo chúng như vậy. Nhiều bậc cha mẹ hay phàn nàn về thói quen không tốt của con mình (nói dối, thiếu nghị lực trong cuộc sống, không ngăn nắp trong sinh hoạt...) và quả quyết rằng, mình không hề dạy những điều đó cho con cháu. Nhưng họ không để ý rằng những thói quen đó có ở chính họ và trẻ đã bị nhiễm phải chúng ngay từ khi còn nhỏ.

Cơ chế tập nhiễm có vai trò rất lớn trong việc hình thành, duy trì và điều chỉnh hành vi, thói quen của trẻ nhỏ. Hiệu quả của sự tập nhiễm đối với trẻ em tuỳ thuộc vào sự gương mẫu của người lớn. Cần nhớ rằng, *nguyên tắc vàng trong giáo dục trẻ em là sự nêu gương của người lớn.*

2.2. Bắt chước

Bắt chước là cơ chế học trong đó cá thể lặp lại những ứng xử (hành vi ngôn ngữ và phi ngôn ngữ) của cá thể khác, dựa vào hình ảnh tri giác được về những ứng xử đó hay biểu tượng đã có về chúng.

Học theo cơ chế bắt chước có bốn đặc điểm sau:

– *Thứ nhất,* cơ chế bắt chước rất phổ biến ở người. Nó đảm bảo cho cá nhân tiếp thu nhiều kinh nghiệm ứng xử trong cuộc sống.

– *Thứ hai,* mô hình chung của cơ chế bắt chước là: Quan sát đối tượng, tiếp đến là những hình ảnh quan sát được lưu giữ trong trí nhớ và được tạo dựng lại

ở trong đầu theo hình ảnh đã tri giác được, sau đó được chuyển ra ngoài thành hành vi. Hành vi này được đối chiếu với vật mẫu và được luyện tập nếu nó phù hợp với vật mẫu và được củng cố. Kết quả là cá nhân có hành vi tương ứng với hành vi mẫu. Công thức chung là: quan sát vật mẫu → ghi nhớ → tạo dựng lại vật mẫu trong đầu → hành vi lặp lại → củng cố. Trong sơ đồ trên, khâu đầu tiên là cá nhân quan sát vật mẫu.

Ở trẻ ấu nhi (khi trí nhớ chưa phát triển), mô hình bắt chước rất sơ giản: quan sát vật mẫu → phản ứng lặp lại → củng cố. Sự phản ứng lặp lại này xảy ra gần như đồng thời với hành vi mẫu (trẻ ấu nhi khóc, cười, mếu theo người lớn). Khi trẻ lớn, sơ đồ bắt chước mới đầy đủ các thành phần.

– *Thứ ba,* bắt chước có nhiều mức độ: bắt chước dựa trên hình ảnh quan sát tức thời của trẻ ấu nhi; bắt chước dựa trên hình ảnh tri giác của trẻ nhỏ (ví dụ: trẻ em 1 tuổi bắt chước tiếng kêu của con vật hay âm thanh phát ra từ đồ chơi); bắt chước dựa trên hình ảnh tinh thần (ví dụ: trẻ 3 tuổi bắt chước động tác của con vật hay của người lớn khi những đối tượng đó không còn xuất hiện trước mặt); bắt chước dựa trên biểu tượng đã có và bắt chước dựa trên các khái niệm (ví dụ: bắt chước có ý thức của người trưởng thành).

– *Thứ tư,* bắt chước có thể diễn ra không chủ định hay có chủ định. Bắt chước không chủ định là những bắt chước ngẫu nhiên, vô thức, không có mục đích định trước; còn bắt chước có chủ định là những bắt chước có mục đích, có sự chuẩn bị trước về nội dung, phương pháp, phương tiện.

Trong đời sống của cá nhân có rất nhiều hành vi cũng như tri thức được hình thành theo cơ chế bắt chước. Tuy nhiên, đây không phải là cơ chế học cao nhất và cơ bản của con người.

2.3. Hoạt động nhận thức

Để khám phá và chuyển hoá những kinh nghiệm xã hội – lịch sử của xã hội thành kinh nghiệm riêng, cá nhân không thể chỉ thực hiện bằng cơ chế tập nhiễm hay bắt chước, mà phải bằng một hoạt động đặc thù: *Hoạt động nhận thức.*

Hoạt động nhận thức là quá trình cá nhân thâm nhập, khám phá, tái tạo, cấu trúc lại thế giới xung quanh, qua đó hình thành và phát triển chính bản thân mình, mà trước hết là các kiến thức về thế giới, các kĩ năng và phương pháp hành động cũng như những giá trị sống khác.

Nhận thức có bốn đặc trưng cơ bản sau:

– *Thứ nhất,* hoạt động nhận thức có mục đích khám phá, tái tạo và sáng tạo thế giới, nhằm thoả mãn nhu cầu nhận thức của con người, qua đó hình thành và phát triển hiểu biết của con người về thế giới và phương pháp vận động của nó. Thực chất của hoạt động nhận thức là quá trình cá nhân tích cực hoạt động trong thế giới các sự vật, hiện tượng, thâm nhập vào chúng, khám phá, phân tích, tái tạo, cấu trúc lại chúng bằng các hành động vật chất và tinh thần, trí óc.

– *Thứ hai,* trong hoạt động nhận thức, con người không trực tiếp tác động vào đối tượng, mà phải gián tiếp thông qua công cụ (phương tiện). Vì vậy, trong hoạt động nhận thức bao giờ cũng diễn ra một quá trình kép: Quá trình tìm hiểu và nắm vững cách sử dụng công cụ (học cách sử dụng công cụ) và quá trình tìm hiểu, tái tạo đối tượng nhận thức. Hai quá trình này không tách rời nhau mà thường chuyển hoá lẫn nhau, tạo thành bản chất của quá trình nhận thức: nhận thức về đối tượng và cách tiếp cận đối tượng.

– *Thứ ba,* hoạt động nhận thức diễn ra trong mối tương tác trực tiếp hoặc gián tiếp giữa các cá nhân.

– *Thứ tư,* hoạt động nhận thức có nhiều cấp độ, tuỳ thuộc vào sự tham gia của các chức năng nhận thức: cảm tính và lí tính. Trong nhận thức cảm tính, vai trò chủ đạo thuộc về cảm giác, tri giác dựa trên nền tảng của các quá trình trí nhớ, kết hợp với sự tham gia của tư duy tái tạo. Trong nhận thức lí tính, vai trò chủ đạo thuộc về tư duy logic, tư duy và tưởng tượng sáng tạo.

Trên đây là các cơ chế học chủ yếu của con người. Các cơ chế này không tồn tại riêng rẽ hoặc xếp chồng lên nhau. Chúng đan xen, kế thừa, giao thoa và hỗ trợ nhau trong suốt quá trình phát triển của cá nhân và xã hội.

3. Các phương thức học trong quá trình phát triển của cá nhân

3.1. Học ngẫu nhiên

Học ngẫu nhiên là sự thay đổi nhận thức, hành vi hay thái độ nhờ lặp lại các hành vi mang tính ngẫu nhiên, không chủ định.

Về cơ chế sinh lí thần kinh, học ngẫu nhiên là sự hình thành các phản xạ có điều kiện bậc thấp. Vì vậy, còn gọi đó là học phản xạ. Đây là mức học thấp, phổ biến, có cả ở con người và con vật.

3.2. Học kết hợp

Học kết hợp là quá trình cá nhân thu được kiến thức, kĩ năng hoặc thái độ nhờ vào việc triển khai một hoạt động nhất định. Nói cách khác, học kết hợp là việc học gắn liền và nhờ vào việc triển khai một hoạt động khác. Chẳng hạn, cá nhân có thể hiểu cách nấu món ăn do tiến hành nấu ăn, biết cách sửa chữa xe đạp trong quá trình đi xe hằng ngày... Bằng cách học này, cá nhân có thể thu được nhiều kinh nghiệm qua trực tiếp sản xuất, qua giao tiếp và ứng xử hằng ngày, qua hoạt động xã hội và vui chơi...

Điểm nổi bật của học kết hợp là không có hoạt động riêng với mục đích, nội dung và phương pháp đặc thù. Các kết quả thu được từ học kết hợp là các trải nghiệm riêng của cá nhân, nên mặc dù đó là những kinh nghiệm rất sâu sắc với cá nhân đó, nhưng chúng không có tính phổ biến.

Học kết hợp là phương thức học phổ biến của con người. Nó là phương tiện chủ yếu để duy trì sự tồn tại của cá nhân và xã hội, nhất là trong các xã hội có trình độ sản xuất và khoa học thấp kém.

3.3. Học tập

Học tập là việc học có chủ ý, có mục đích định trước, được tiến hành bởi một hoạt động đặc thù – hoạt động học, nhằm thoả mãn nhu cầu học của cá nhân.

Đặc trưng của học tập và cũng là sự khác biệt lớn giữa nó với học ngẫu nhiên hay học kết hợp là học tập bao giờ cũng nhằm thoả mãn một nhu cầu học nhất định, được kích thích bởi động cơ học và được thực hiện bởi một hoạt động chuyên biệt: hoạt động học với nội dung, phương pháp, phương tiện riêng. Một điểm khác biệt nữa là học tập không chỉ đem lại cho người học kinh nghiệm cá nhân như trong học kết hợp, mà còn giúp người học lĩnh hội được các tri thức khoa học, đã được loài người thực nghiệm và khái quát hoá thành những chân lí phổ biến. Vì vậy, xã hội càng hiện đại, khoa học càng phát triển thì học tập càng đóng vai trò quyết định trong sự phát triển của cá nhân và xã hội.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 3

1. Anh (chị) hãy phân tích cấu trúc và sự chuyển hoá chức năng của các đơn vị chức năng trong hoạt động.
2. Anh (chị) hãy phân tích tương tác xã hội và cơ chế hình thành, phát triển tâm lí trong quá trình tương tác xã hội.
3. Anh (chị) hãy phân tích sự học và các cơ chế học của con người trong quá trình phát triển của cá nhân.

Chương 4
CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG TỚI SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CÁ NHÂN

Các nội dung chính của chương:

➢ Trong sự phát triển tâm lí cá nhân, hoạt động và tương tác xã hội đóng vai trò quyết định, nhưng sự phát triển tâm lí của cá nhân và ngay cả hoạt động và tương tác của cá nhân cũng phải diễn ra trong sự tương tác với các yếu tố thể chất, trong đó có di truyền, bẩm sinh và yếu tố môi trường.

➢ Di truyền là sự truyền lại của thế hệ trước cho thế hệ sau các đặc tính của mình. Di truyền và bẩm sinh có vai trò rất quan trọng trong việc quy định các tính trạng về thể chất và một số chức năng tâm lí tự nhiên của cá nhân. Bản thân di truyền và bẩm sinh cũng được biến đổi dưới sự tác động của hoạt động cá nhân trong môi trường sống.

➢ Yếu tố môi trường sống, chủ yếu là môi trường văn hoá – xã hội có vai trò đặc biệt trong sự phát triển cá nhân. Trước hết, chúng tạo nên nguồn gốc và nội dung tâm lí của sự phát triển. Đồng thời tạo ra các khuôn mẫu quy định phương thức hình thành và phát triển tâm lí cá nhân. Mỗi nền văn hoá, mỗi xã hội có nội dung và phương thức tác động riêng tới sự phát triển cá nhân. *Đối với sự phát triển cá nhân*, các môi trường văn hoá – xã hội quan trọng là gia đình, nhóm bạn, nhà trường và các phương tiện truyền thông hiện đại.

Mối quan hệ giữa môi trường với sự phát triển của cá nhân có tính hai chiều. Một mặt, cá nhân "tắm mình" trong môi trường, tự giác tiếp nhận và xử lí các kích thích từ phía môi trường, mặt khác tích cực tác động lại môi trường, làm biến đổi môi trường theo mục đích riêng của mình. Đó là quá trình cá nhân từ chỗ bị phụ thuộc hoàn toàn vào môi trường đến chỗ làm chủ và sáng tạo ra môi trường.

I. YẾU TỐ DI TRUYỀN VÀ BẨM SINH

1. Di truyền và bẩm sinh

1.1. Di truyền

– Di truyền là sự truyền lại của thế hệ trước cho thế hệ sau những đặc tính của mình.

Sự di truyền được thực hiện theo cơ chế mã hoá và giải mã các gen. Trong điều kiện bình thường, thông tin di truyền được truyền qua các phân tử ADN (axit deoxyribonucleic). Cấu trúc vật lí của mỗi phân tử ADN tạo nên một loại mã tương ứng với các đặc tính di truyền mà nó được xác định cho cá thể người.

– Kiểu di truyền và kiểu ngoại hình:

Kiểu di truyền là tập hợp các đặc tính được di truyền, được kế thừa từ thế hệ trước.

Trong quá trình di truyền, các đặc tính di truyền có thể được biểu hiện một phần hoặc không được bộc lộ ra bên ngoài. Toàn bộ các đặc tính được bộc lộ ra bên ngoài tạo thành kiểu ngoại hình.

Kiểu ngoại hình là tập hợp các đặc tính di truyền được thể hiện ra trong suốt cuộc đời của mỗi cá thể.

Kiểu di truyền là khả năng tiềm tàng của cá thể (chẳng hạn như giới hạn về chiều cao, màu mắt, màu da...). Còn ngoại hình là bề ngoài thực sự của cá thể đó (ví dụ: chiều cao, cân nặng, màu mắt thực...). Kiểu ngoại hình là sự kết hợp giữa kiểu di truyền với những trải nghiệm của chính cá thể trong cuộc sống. Do đó, kiểu ngoại hình thường không trùng khớp với kiểu di truyền. Chẳng hạn, hai đứa trẻ có kiểu di truyền giống nhau về chiều cao và cân nặng, nhưng một trẻ được luyện tập thể thao nhiều hơn sẽ có chiều cao lớn hơn, còn trẻ kia được ăn nhiều chất dinh dưỡng hơn sẽ có cân nặng lớn hơn. Ngược lại, các cá nhân có nhiều điểm bên ngoài rất giống nhau, nhưng thực ra lại có hai kiểu di truyền khác nhau.

1.2. Bẩm sinh

Bẩm sinh là những đặc tính của cá thể có ngay từ khi mới sinh và tồn tại tương đối ổn định trong suốt cuộc đời của cá thể đó.

Khi sinh ra, mỗi trẻ em đã có cấu trúc cơ thể và các phản ứng riêng, đó chính là các yếu tố bẩm sinh. Những cấu trúc cơ thể và phản ứng này chủ yếu do di truyền quy định. Tuy nhiên, nhiều đặc tính di truyền bị thay đổi, do quá trình hình thành và phát triển của thai nhi chịu sự tác động của các yếu tố ngoại cảnh (ví dụ: người mẹ khi mang thai bị bệnh tật, sự tác động của các kích thích hoá lí có hại...), dẫn đến các dị tật của trẻ em khi sinh.

Mặt khác, không phải toàn bộ đặc tính di truyền của cá thể đều được bộc lộ ngay từ khi đứa trẻ mới sinh, mà được bộc lộ dần trong quá trình sống của cá thể. Những đặc tính này cũng được coi là bẩm sinh.

Cần phân biệt yếu tố bẩm sinh (sinh ra đã có và sẽ có do di truyền) với các thay đổi của cơ thể do tác động của ngoại cảnh (ví dụ: trẻ em sống trong môi trường bị nhiễm phóng xạ nặng, hoặc thiếu iôt...), các tai nạn do bệnh tật, chấn thương... Những biến đổi đó tuy có ảnh hưởng rất lớn tới sự phát triển của cá nhân, nhưng chúng không phải là bẩm sinh.

2. Di truyền và bẩm sinh đối với sự phát triển tâm lí cá nhân

2.1. Quan hệ giữa chủ thể với yếu tố di truyền và bẩm sinh trong quá trình phát triển tâm lí cá nhân

Yếu tố di truyền và bẩm sinh *không quy định trực tiếp* nội dung tâm lí và *không tác động trực tiếp* tới sự phát triển tâm lí của cá nhân, mà là *gián tiếp thông qua hoạt động cá nhân*. Điều này được thể hiện ở hai điểm sau:

– *Thứ nhất,* các yếu tố di truyền và bẩm sinh (nói chung là yếu tố tư chất), không trực tiếp quy định sự phát triển tâm lí mà *chỉ đặt ra* trước chủ thể *các khả năng* khác nhau. Còn việc khai thác nó như thế nào, tuỳ thuộc vào chủ thể và hoạt động của chủ thể đó. Điều này giống như trong chơi bài, mỗi người lúc đầu đều có sẵn trong tay số quân bài nhất định. Mức độ xấu hay tốt của những quân bài đó có thể gây khó khăn hay thuận lợi cho người chơi, nhưng hiệu quả cuộc chơi được quyết định bởi chính người sử dụng những quân bài đó, cho dù chúng là tốt hay xấu ít nhiều.

– *Thứ hai,* các yếu tố sinh lí thần kinh có tính bẩm sinh có thể được phát triển theo các hướng khác nhau hoặc bị thui chột nếu chủ thể được sống và hoạt động trong các môi trường khác nhau. Ở đây, những yếu tố sinh lí thần kinh không chỉ là tiềm năng phát triển, mà còn chịu tác động của chính hoạt động của trẻ em trong các môi trường sống[1].

---

[1] Thực nghiệm của Rosenzweig về vai trò của hoạt động trong môi trường được làm giàu và bị làm nghèo đối với sự phát triển của tế bào thần kinh.

Ông chia số chuột con mới đẻ cùng một mẹ thành hai nhóm: Nhóm 1 gồm các con được nuôi trong một lồng nhỏ, mờ tối và yên tĩnh, chỉ có chất dinh dưỡng nhưng không có bất kì đồ vật nào để cho chúng tìm hiểu, khám phá và đùa nghịch, gọi là môi trường bị làm nghèo. Nhóm 2 được nuôi trong lồng lớn, đủ ánh sáng và không bị che chắn tầm nhìn. Trong lồng không chỉ có đủ thức ăn, nước uống mà còn có nhiều đồ vật cho chúng khám phá, tìm hiểu, leo trèo. Những đồ vật này thường xuyên được thay mới để chúng không nhàm chán. Đây được gọi là môi trường được làm giàu. Sau 80 ngày, toàn bộ số chuột trên bị giết và được so sánh về tế bào thần kinh. Kết quả, một số trung tâm trên vỏ não của các con chuột nhóm 2 nặng hơn so với các con chuột nhóm 1 (mặc dù cơ thể của các con vật này tương đương nhau). Các nơron thần kinh và các đầu xináp của chúng ở các con chuột nhóm 2 to hơn, nhiều hơn so với các con chuột nhóm 1. Điều đáng chú ý là đối với những con chuột lớn hơn, được nuôi dưỡng trong các môi trường được làm giàu và bị làm nghèo thì sự khác biệt về thần kinh của chúng không lớn như đối với các con chuột nhỏ.

2.2. Ảnh hưởng của các yếu tố di truyền và bẩm sinh đến sự phát triển tâm lí cá nhân

Yếu tố di truyền và bẩm sinh tạo ra *tiềm năng* cho sự phát triển, góp phần *quy định* chiều hướng, tốc độ, hiệu quả và mức độ các hoạt động của cá nhân, qua đó ảnh hưởng tới sự phát triển tâm lí của cá nhân. Điều này được thể hiện khá rõ qua các khía cạnh sau đây:

– Yếu tố di truyền và bẩm sinh ảnh hưởng tới tốc độ và mức độ phát triển tâm lí cá nhân.

Sự ảnh hưởng này biểu hiện trong các lĩnh vực liên quan trực tiếp tới cơ chế hoạt động của hệ thần kinh, hệ nội tiết và các chức năng sinh lí khác như khí chất, xúc cảm và một số nét tính cách... Các hoạt động tâm lí mang *tính văn hoá* thường ít bị chi phối hơn.

Trong quá trình phát triển của cá nhân, một số yếu tố tâm lí chịu sự tác động của di truyền và bẩm sinh mạnh hơn so với các yếu tố khác. Chẳng hạn, đặc tính nói bập bẹ, nói lắp của trẻ nhỏ (khoảng từ 8 – 10 tháng tuổi) hoặc các "phức cảm hớn hở" chịu ảnh hưởng mạnh của di truyền. Ngược lại, một số đặc tính khác như khả năng trí tuệ bậc cao hay tính cách... thì mức độ tác động của di truyền thường thấp hơn. Quá trình hình thành và phát triển của các yếu tố này chịu sự chi phối bởi nhiều yếu tố khác, đặc biệt là kinh nghiệm do cá nhân tạo được. Đồng thời, môi trường cũng có thể làm cản trở hoặc kìm hãm, hạn chế tác động của di truyền. Chẳng hạn, trong những trường hợp người mẹ và trẻ sơ sinh ít được tiếp xúc với nhau, đứa trẻ sẽ hình thành tình cảm gắn bó mẹ – con với người khác, mà không gắn bó với mẹ đẻ.

– Yếu tố di truyền và bẩm sinh ảnh hưởng đến sự tương đồng và khác biệt về cá nhân trong quá trình phát triển.

Các kết quả nghiên cứu về chỉ số trí tuệ (chỉ số IQ) của các mẫu trẻ em sinh đôi cùng trứng và khác trứng được nuôi dưỡng trong các môi trường khác nhau đã cho thấy mức tương đồng cao về IQ giữa trẻ em sinh đôi cùng trứng (cùng kiểu gen), dù được nuôi dưỡng trong cùng hoặc khác gia đình.

Các ưu thế nổi trội về cấu trúc thần kinh, hệ nội tiết và cấu trúc cơ thể *tạo tiền đề sinh lí thần kinh* thuận lợi để hình thành và phát triển năng khiếu hoạt động trong các lĩnh vực khác nhau (hội hoạ, âm nhạc, văn học, toán học, kĩ thuật, thể thao...). Các yếu tố bẩm sinh không thuận lợi (như sự chậm phát triển của hệ thần kinh, các khuyết tật bẩm sinh...), thậm chí, sự phát triển không bình thường của cơ thể (thể trạng yếu, quá thấp hoặc quá cao...) thường gây khó khăn,

làm suy giảm hiệu quả hoạt động của cá nhân, dẫn đến mặc cảm tự ti và các yếu tố tâm lí khác.

– Yếu tố di truyền và bẩm sinh tác động đến hoạt động của cá nhân trong các môi trường hoạt động của cá nhân đó.

Mỗi cá nhân được thừa hưởng từ thế hệ trước một bộ gen riêng, không giống ai. Các gen này góp phần tạo ra một phổ hành động riêng của mỗi cá nhân trong môi trường chung cho nhiều người. Hệ quả là cùng một môi trường, các cá nhân khác nhau sẽ có phổ hành động khác nhau, với các hiệu quả khác nhau, dẫn đến sự phát triển khác nhau. Chẳng hạn, một cá nhân A có tiềm năng (do di truyền và bẩm sinh tạo ra) cao, sẽ có phổ hành động rộng; trong khi đó cá nhân B có tiềm năng thấp, sẽ có phổ hành động hẹp. Vì vậy, nếu cá nhân A đạt hiệu quả cao trong phổ hành động của mình, sẽ phát triển tốt hơn so với cá nhân B. Mặt khác, trong môi trường bị nghèo chất kích thích cho sự phát triển, cá nhân A hành động có hiệu quả hơn so với cá nhân B, nhờ đó ảnh hưởng mạnh hơn đến sự phát triển. Hệ quả là cá nhân A đạt mức độ phát triển tốt hơn, cao hơn so với cá nhân B.

– Yếu tố di truyền và bẩm sinh ảnh hưởng tới việc lựa chọn và hiệu chỉnh việc lựa chọn môi trường của cá nhân trong quá trình phát triển. Có ba kiểu hiệu chỉnh chủ yếu:

+ Hiệu chỉnh di truyền – môi trường thụ động:

Ngay từ khi mới ra đời, đứa trẻ đã được sống trong môi trường gia đình do bố – mẹ tạo nên. Kiểu môi trường sống đó được tạo dựng bởi hệ gen mà bố và mẹ thừa hưởng theo di truyền và lại truyền cho con cháu của họ. Như vậy, môi trường nuôi dạy trẻ em được hiệu chỉnh với kiểu gen của đứa trẻ. Chẳng hạn, bố mẹ có kiểu gen có năng khiếu nghệ thuật sẽ tạo dựng môi trường gia đình khuyến khích con cái hoạt động sáng tạo nghệ thuật. Bản thân đứa trẻ cũng sẽ được thừa hưởng từ bố mẹ gen năng khiếu nghệ thuật, nên chúng có nhiều khả năng và điều kiện đáp ứng với môi trường giáo dục của gia đình. Như vậy, đứa trẻ đã được hiệu chỉnh bởi môi trường và gen của nó. Tuy nhiên, sự hiệu chỉnh này có tính thụ động.

+ Hiệu chỉnh di truyền – môi trường tích cực:

Mỗi cá nhân thường lựa chọn và hoạt động tích cực trong môi trường của chủ thể tương hợp với kiểu gen của chủ thể đó. Những trẻ có kiểu gen có xu hướng hướng ngoại thường thích chọn những môi trường hoạt động có sự giao tiếp

rộng rãi với bạn bè, thích mời bạn đến nhà chơi, thích các hoạt động tập thể sôi nổi... Ngược lại, những trẻ có xu hướng hướng nội thường né tránh những cuộc tụ tập đông người, thích làm những việc độc lập... Những khoảng môi trường mà trẻ em chọn và hoạt động như vậy có ảnh hưởng rất lớn tới sự phát triển các yếu tố xúc cảm, xã hội và trí tuệ cá nhân.

+ Hiệu chỉnh di truyền – môi trường liên cá nhân:

Mỗi cá nhân có hệ gen khác nhau nên có những phản ứng đặc trưng đối với môi trường xung quanh và với người khác. Mặt khác, người khác tiếp nhận và phản ứng lại những tín hiệu đó cũng theo cách riêng của mình, từ đó tạo ra một quan hệ đặc trưng giữa cá nhân với cá nhân trong cuộc sống. Quan hệ này có ảnh hưởng rất lớn đối với sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân. Chẳng hạn, một cháu bé linh hoạt, cởi mở thường nhận được sự quan tâm nhiều hơn của mọi người so với cháu bé thụ động, kém linh hoạt. Ở trường hợp này, hệ gen là nguồn khởi phát kết hợp với sự tác động của môi trường (sự tác động lại của người xung quanh) đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển tâm lí cá nhân.

Trên đây là ba kiểu hiệu chỉnh mối quan hệ giữa yếu tố di truyền và môi trường trong sự phát triển của cá nhân. Các kiểu hiệu chỉnh này tồn tại và phát huy tác dụng trong suốt quá trình phát triển của cá nhân. Tuy nhiên, trong các giai đoạn phát triển khác nhau, mức độ ảnh hưởng của các kiểu hiệu chỉnh có khác nhau. Đối với trẻ thơ, vì còn phụ thuộc nhiều vào gia đình nên kiểu *hiệu chỉnh di truyền – môi trường thụ động* đóng vai trò rất quan trọng. Khi trẻ đến tuổi đi học, phạm vi hoạt động rộng hơn thì kiểu *hiệu chỉnh di truyền – môi trường tích cực* chiếm ưu thế. Còn kiểu *hiệu chỉnh di truyền – môi trường liên cá nhân* diễn ra trong cả đời người.

II. MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN VỚI SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

1. Môi trường tự nhiên

Môi trường tự nhiên bao gồm toàn bộ những gì không phải là con người và do con người tạo ra, nhưng nó có liên quan đến con người như một chủ thể và tác động đến cuộc sống, đến tâm – sinh lí của con người.

Môi trường tự nhiên gồm tất cả những gì có trong thiên nhiên và những quyền năng của nó có thể tác động đến con người. Đó là những gì gần gũi với con người và dễ cảm nhận như đất đai, sông núi, nắng mưa, hạn hán, lũ lụt, thời tiết tại chính nơi ở... và cả những gì khó nhận biết như hiện tượng bão từ, hiệu ứng nhà

kính hay các hành tinh xa xôi trong vũ trụ... Tự nhiên hoạt động theo các quy luật của nó. Mọi sự tồn tại của tự nhiên và các quy luật vận động của nó như một chủ thể và đều tác động đến con người, đến sự phát triển tâm lí người.

2. Tác động của môi trường tự nhiên đến sự phát triển tâm lí người

Tác động của môi trường tự nhiên đến sự phát triển tâm lí người diễn ra theo các hướng khác nhau.

Trước hết, môi trường tự nhiên là *điều kiện khách quan*. Nó tác động tới việc tổ chức sản xuất và tổ chức đời sống cộng đồng, tạo ra bản sắc văn hoá của mỗi cộng đồng. Đến lượt mình, bản sắc văn hoá quy định sự phát triển của mỗi cá nhân. Chẳng hạn, ở các vùng đồng bằng, đất đai phì nhiêu, thuận tiện cho việc trồng lúa nước, phát triển nông nghiệp trồng lúa và tổ chức xã hội thành các cộng đồng làng xóm. Từ đó hình thành *văn hoá nông nghiệp trồng lúa nước* mà đặc trưng là *văn hoá làng,* với các khuôn mẫu quy định sự phát triển các thành viên trong cộng đồng.

Thứ hai, môi trường tự nhiên *trực tiếp tác động đến các hành động nhận thức và sinh hoạt* của các cá nhân sống trong đó. Người sống ở vùng núi cao sẽ có nét tâm lí khác người sống ở vùng ven biển. Người sinh sống ở những nơi thiên nhiên khắc nghiệt sẽ có nét tâm lí khác những người sinh sống nơi thiên nhiên ôn hoà... Người sinh sống ở nơi thiên nhiên còn giữ được vẻ tự nhiên có nét tâm lí khác những người sinh sống ở nơi mà thiên nhiên đã bị chính con người huỷ hoại...

3. Thái độ và ứng xử của con người với tự nhiên

Trong lịch sử, có hai thái cực quan hệ giữa con người với tự nhiên, tạo ra hai dòng văn minh:

Quan điểm thứ nhất với thế giới quan chủ đạo là triết lí *con người chinh phục tự nhiên,* có xu hướng đề cao vai trò của con người trước tự nhiên, khả năng chinh phục, cải tạo và khai thác tự nhiên theo ý muốn và lợi ích của mình. Dòng văn minh với triết lí con người chinh phục tự nhiên đã góp phần hình thành và phát triển các năng lực nhận thức, khám phá khoa học công nghệ, tạo ra các nét tính cách mạnh mẽ và khả năng tự chủ của con người trước tự nhiên. Tuy nhiên, sức mạnh và sự tàn phá của con người đã và đang tạo ra sự mất cân bằng nghiêm trọng giữa con người với tự nhiên.

Quan điểm thứ hai có thế giới quan chủ đạo là triết lí *con người hoà hợp với tự nhiên,* có xu hướng đề cao vai trò của tự nhiên đối với con người. Từ đó hình thành lối sống tôn trọng (thậm chí tôn sùng) và hoà hợp với thiên nhiên, thuận theo thiên nhiên để tồn tại và phát triển. Dòng văn minh với triết lí con người hoà hợp với tự nhiên đã góp phần hình thành và phát triển nhận thức cũng như năng lực tổ chức đời sống cộng đồng, phát triển các phẩm chất tâm lí mang tính cộng đồng, sự đoàn kết, khoan dung, tôn trọng tình cảm, sự hoà hợp và đạo lí... Tuy nhiên, tâm lí sợ hãi và tôn thờ tự nhiên, tôn thờ sức mạnh siêu nhiên đã kìm hãm sự phát triển tiềm năng của con người, làm thui chột tính tự lập, tự chủ, sự tự trọng của con người đối với chính bản thân mình.

Ngày nay, do khoa học phát triển, con người nhận thấy nếu hiểu và vận dụng một cách cực đoan thì không thể tránh khỏi sự trừng phạt từ thiên nhiên đối với con người hoặc làm cho thân phận con người trở nên nhỏ bé, tầm thường trước tự nhiên. Thái độ ứng xử đúng đắn nhất của con người đối với giới tự nhiên là sống hoà hợp với tự nhiên, trong chừng mực chinh phục tự nhiên và tuân theo quy luật của nó.

III. MÔI TRƯỜNG VĂN HOÁ – XÃ HỘI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ NGƯỜI

1. Môi trường văn hoá – xã hội

1.1. Môi trường văn hoá

Về thuật ngữ gốc, trong tiếng Hán cổ, *văn* có nghĩa là đẹp; *hoá* là thay đổi, biến hoá. Văn hoá có nghĩa là làm biến đổi cái gì đó cho đẹp, đẹp hơn. *Văn hoá là giáo dục và cảm hoá con người theo cái đẹp.* Loài người đã trải qua các giai đoạn: mông muội → dã man → văn minh. Trong ngôn ngữ cổ Latinh, *cultura* có nghĩa là vun trồng, chỉ việc vun trồng cây cối ngoài đồng, chăm sóc cây từ khi còn là mầm non yếu ớt cho đến khi trưởng thành ra hoa kết trái, còn *cultus* có nghĩa là thiêng liêng. Chuyển vào trong xã hội, sự nghiệp vun trồng được gọi là *cultura animi*, tức là vun trồng tinh thần (vun đắp tinh thần con người từ nhỏ đến trưởng thành). Như vậy, thuật ngữ *cultura* vừa có nghĩa là cái *rất quý giá, thiêng liêng,* vừa có nghĩa là *sự chăm sóc, vun trồng.*

Tuy có sự khác nhau, nhưng trong quan niệm của người phương Đông và phương Tây cổ có điểm thống nhất là coi văn hoá không phải là một vật, là một cái gì đó quan sát và cầm nắm được, mà là một *trạng thái, tính chất* và *tác động đến đời sống của mỗi cá nhân và của cả cộng đồng.*

Theo Đào Duy Anh, *văn hoá là văn vật và giáo hoá, văn hoá là giáo hoá con người trở nên đẹp đẽ*[1].

Còn Federico Mayer (nguyên Tổng thư kí UNESCO) cho rằng: "Văn hoá là tổng thể sống động của sự sáng tạo trong quá khứ và hiện tại, qua các thế kỉ, hoạt động sáng tạo ấy đã hình thành nên hệ thống giá trị các truyền thống và thị hiếu, những yếu tố xác định nên đặc tính riêng của một dân tộc".

Mỗi sự vật (do con người sáng tạo ra hoặc con người lợi dụng nó nhằm phục vụ cho đời sống của mình) đều có hai mặt: Một mặt, có đặc tính vật thể, hướng tới thoả mãn nhu cầu của con người. *Đó chính là giá trị sử dụng*. Mặt khác, nó mang tính khuôn mẫu quy định nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử của con người. *Đó là giá trị văn hoá*. Ví dụ: Ngôi nhà được làm ra để che mưa, nắng, gió rét... cho cơ thể – *giá trị sử dụng*. Nhưng nó cũng quy định hành vi ứng xử của con người sử dụng nó – *giá trị văn hoá*. Cái ghế chạm đầu rồng là vật để ngồi, đồng thời là biểu tượng của quyền uy. Với tư cách là cái ghế, ai cũng có thể ngồi và ngồi theo cùng một kiểu do chính cái ghế quy định. Nhưng với tư cách là ngai vàng thì không phải ai cũng dám ngồi nếu không được phép.

Văn hoá tạo ra môi trường nuôi dưỡng tinh thần con người. Cuộc sống của mỗi cá nhân, cộng đồng có hai môi trường: *môi trường sinh học* (sinh quyển), nuôi sống cơ thể và *môi trường văn hoá* (văn quyển). Hai môi trường này tác động lẫn nhau và môi trường văn hoá ngày càng có vai trò quyết định trong sự phát triển của mỗi cá nhân và cộng đồng. Cá nhân hay cộng đồng muốn phát triển tốt thì cả sinh quyển và văn quyển đều phải phong phú và lành mạnh. Nếu sinh quyển và văn quyển bị ô nhiễm và nghèo nàn thì dễ bị tổn thương (suy dinh dưỡng cơ thể và què quặt tinh thần).

Như vậy, văn hoá được hiểu là cái do con người tạo ra và tích luỹ qua các thế hệ. Đồng thời, cái đó trở thành tác nhân chủ yếu quy định nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử của cá nhân, cộng đồng, tức là quy định sự phát triển của cá nhân hay cộng đồng đang sở hữu nó. Về phương diện này, *văn hoá chính là các khuôn mẫu do con người tạo ra và được tích luỹ qua nhiều thế hệ của mỗi cộng đồng. Các khuôn mẫu này rèn đúc nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử của các thành viên trong cộng đồng đó.*

Mỗi nền văn hoá có rất nhiều giá trị văn hoá khác nhau, tạo ra nhiều khuôn mẫu khác nhau. Chẳng hạn, mỗi gia đình, mỗi làng, xã có một đặc trưng và giá trị

---

[1] Đào Duy Anh, *Việt Nam văn hoá sử cương*, NXB Đồng Tháp, 1988, tr. 13.

văn hoá riêng, là một khuôn mẫu riêng tác động tới sự hình thành và phát triển tâm lí của các thành viên trong gia đình, làng, xã đó.

1.2. Môi trường xã hội

Môi trường xã hội là một hệ thống các quan hệ hiện hữu giữa con người với con người và giữa con người với thế giới đồ vật do con người chế tạo ra.

Môi trường xã hội không phải là không gian tĩnh, trong đó bao gồm các cá nhân và đồ vật tồn tại độc lập, mà là hệ thống bao gồm hai mối quan hệ có tính phổ biến: quan hệ giữa các chủ thể với nhau trong cộng đồng và quan hệ giữa các chủ thể với thế giới đồ vật do con người chế tạo ra.

Môi trường xã hội có phổ rất rộng, bao gồm từ môi trường cụ thể, ổn định và gần gũi với trẻ em như gia đình, nhóm bạn cùng xóm, cùng phố, cùng lớp học, cùng trường học... đến những môi trường linh hoạt, cơ động và rộng lớn như các phương tiện thông tin, các tổ chức xã hội trực tiếp và gián tiếp tác động tới sự phát triển của cá nhân.

1.3. Môi trường văn hoá – xã hội

Giữa môi trường xã hội và môi trường văn hoá có mối quan hệ hữu cơ, chi phối nhau, tạo thành môi trường văn hoá – xã hội.

Bất kì môi trường xã hội nào cũng bao hàm hai yếu tố: *Thứ nhất,* các quan hệ xã hội hiện thực, hiện hữu, công khai. *Thứ hai,* các yếu tố văn hoá ngầm ẩn. Chính các khuôn mẫu văn hoá ngầm ẩn này quy định các quan hệ xã hội hiện thực trong một xã hội.

Chẳng hạn, quan hệ giữa vợ với chồng, cha mẹ với con, giữa anh – chị – em trong mỗi gia đình... Một mặt, đó là các quan hệ xã hội hiện thực. Mặt khác, các quan hệ này chịu sự chi phối bởi khuôn mẫu văn hoá của chính gia đình được hình thành và tích luỹ qua các thế hệ và chịu sự tác động của các khuôn mẫu chung của cộng đồng rộng lớn hơn (dòng họ, làng xóm...). Hơn nữa, các quan hệ xã hội hiện thực của các thành viên trong cộng đồng tác động đến các khuôn mẫu văn hoá, làm biến dạng chúng theo chiều hướng tăng cường tính khuôn mẫu đã có hoặc làm cho chúng trở nên lỏng lẻo, thiếu chặt chẽ, thậm chí có thể hình thành các khuôn mẫu văn hoá khác. Các khuôn mẫu này sẽ được củng cố và phát huy tác dụng trong quá trình phát triển của cộng đồng.

Môi trường văn hoá – xã hội có *tác động kép* đến sự phát triển cá nhân. Một mặt là sự *tác động trực tiếp* của các quan hệ xã hội (tức là các tương tác xã hội). Mặt khác có sự tác động của các khuôn mẫu văn hoá lên chính các quan hệ đó

và tác động tới sự phát triển của cá nhân (tương tác văn hoá). Tương tác văn hoá có ảnh hưởng rộng lớn và lâu bền tới sự phát triển của cá nhân và cộng đồng, mặc dù sự tương tác này rất khó phát hiện bằng nhận thức trực quan.

Quá trình phát triển của cá nhân từ bào thai đến khi từ giã cõi đời đều diễn ra trong các môi trường văn hoá – xã hội cụ thể, nhất định. Dưới đây sẽ khảo sát một số môi trường văn hoá – xã hội chủ yếu của sự phát triển cá nhân.

2. Một số môi trường văn hoá – xã hội tác động tới sự phát triển tâm lí cá nhân

2.1. Môi trường gia đình

Gia đình là môi trường văn hoá – xã hội đầu tiên của trẻ em. Các thành viên trong gia đình, đặc biệt là người mẹ là thế giới bên ngoài đầu tiên của trẻ, là tác nhân, cầu nối giữa trẻ em với thế giới khác.

2.1.1. Vai trò của người mẹ trong sự phát triển trẻ em

Người mẹ là thế giới bên ngoài đầu tiên của trẻ. Ngay từ khi còn là bào thai, đứa trẻ đã được nuôi dưỡng trong môi trường an toàn – dạ con của người mẹ. Đứa trẻ tiếp xúc và cảm nhận thế giới bên ngoài gián tiếp từ người mẹ và thông qua dạ con. Vì vậy, các trạng thái tâm lí và hành vi ứng xử của người mẹ đối với thai nhi có ảnh hưởng rất lớn đến sự phát triển của thai và sau này. Khi đứa trẻ ra đời, người mẹ vừa là người chăm nuôi, che chở, đảm bảo sự sống cho trẻ, vừa là cầu nối để trẻ dần dần tiếp xúc với thế giới bao la, lạ lùng và đầy bất trắc. Sự gắn bó mẹ – con giữa trẻ em sơ sinh với người mẹ là cơ sở vững chắc để trẻ em phát triển. Nếu thiếu sự gắn bó này, trẻ em sẽ bị rối loạn tâm lí, chậm phát triển. Trong quá trình phát triển của trẻ em những năm đầu đời, nhân cách và sự chăm sóc, giáo dục của người mẹ có vai trò trung tâm. Trong truyền thống văn hoá Việt Nam, vị thế và vai trò của người mẹ luôn được tôn trọng và đề cao, điều đó được thể hiện trong câu: *Phúc đức tại mẫu.*

2.1.2. Vai trò của khuôn mẫu gia đình đối với sự phát triển cá nhân

Tiếp sau mẹ là cha và những người thân khác trong gia đình, liên kết lại tạo thành môi trường văn hoá – xã hội đầu tiên của cuộc đời mỗi người: môi trường gia đình.

Gia đình là môi trường xã hội đầu tiên và gần gũi nhất của trẻ, có ý nghĩa quyết định đến sự phát triển những năm đầu đời của trẻ; là tác nhân quan trọng đảm bảo sự sống cho trẻ; chăm sóc và giáo dục trẻ đạt được các giá trị

xã hội cơ bản; là màng lọc giúp trẻ em khắc phục những tác động tự phát của các yếu tố tiêu cực ngoài xã hội, giúp trẻ em thích ứng tích cực với cuộc sống xã hội phức tạp và đầy biến động.

Sự tác động của gia đình đến các thành viên diễn ra *tự phát,* qua sự ảnh hưởng qua lại giữa các thành viên trong quan hệ và *tự giác*, thông qua sự giáo dục trẻ em của người lớn. Tính chất và mức độ ảnh hưởng tới sự phát triển của các thành viên trong gia đình phụ thuộc nhiều vào các *kiểu quan hệ; kiểu chăm sóc, giáo dục của gia đình* và *mô hình văn hoá gia đình.*

– Kiểu quan hệ gia đình:

Nhiều công trình nghiên cứu đã xác định được các kiểu quan hệ gia đình: quan hệ nồng ấm – chấp nhận và yêu cầu cao đối với con; quan hệ nồng ấm – dễ dãi, hay cho phép; quan hệ lạnh nhạt – chấp nhận và yêu cầu cao; quan hệ lạnh nhạt và dễ dãi. Các kiểu quan hệ gia đình khác nhau có ảnh hưởng khác nhau tới sự phát triển của trẻ em. Chẳng hạn, đa số trường hợp, trẻ sống trong gia đình kiểu quan hệ nồng ấm – chấp nhận và yêu cầu cao đối với con, thường phát triển xúc cảm và tình cảm tích cực đối với cha, mẹ và người thân; phát triển trí tuệ, ham hiểu biết và năng lực học tập; có thái độ và hành vi vị tha; có nhu cầu cao và khả năng thiết lập các quan hệ rộng rãi với người khác; phát triển khả năng tự đánh giá bản thân mình; dễ dàng chấp nhận và tuân theo những quy tắc của cha mẹ và cô giáo... Ngược lại, trẻ em trong các gia đình nồng ấm nhưng dễ dãi thường bị hạn chế cả về năng lực nhận thức và năng lực xã hội.

– Kiểu chăm sóc và giáo dục con:

Có nhiều kiểu chăm sóc, giáo dục con trong gia đình. Trong đó có ba kiểu giáo dục dựa trên ba phong cách dạy con điển hình của cha, mẹ: *phong cách độc đoán, phong cách dân chủ* và *phong cách tự do.*

+ *Phong cách độc đoán* là mô hình nuôi dạy con rất nghiêm khắc, trong đó người lớn chủ yếu ép buộc trẻ thực hiện theo những yêu cầu, mệnh lệnh, quy tắc do họ đặt ra, mong đợi ở con sự tuân theo những mệnh lệnh đó. Họ ít khi giải thích cho đứa trẻ hiểu rõ tại sao phải tuân theo những quy tắc, mệnh lệnh do mình đưa ra. Trong cách ứng xử với con, những người có phong cách độc đoán thường ưa sử dụng hình phạt và ép buộc để đạt được sự vâng lời của con.

+ *Phong cách dân chủ* là mô hình nuôi dạy con mềm dẻo, trong đó, người lớn cho phép trẻ em tự do thực hiện ý định của mình; cho phép trẻ tham gia

bàn bạc các công việc của gia đình, bố mẹ. Những yêu cầu, mệnh lệnh được đưa ra cùng với sự giải thích cẩn thận, để đảm bảo cho đứa trẻ hiểu những yêu cầu và sự ngăn cấm là cần thiết. Trong cách ứng xử, bố mẹ thường tôn trọng suy nghĩ và thái độ của con. Các hình thức khuyến khích, động viên được sử dụng nhiều hơn trách phạt.

+ *Phong cách tự do* là mô hình nuôi dạy con lỏng lẻo, trong đó người lớn chỉ đưa ra một vài đòi hỏi tối thiểu. Họ để con được tự do nhận thức, thể hiện thái độ và hành động trong cuộc sống mà ít khi giám sát và can thiệp trực tiếp. Trong các gia đình này, nguyên tắc *tự con, của con, do con và vì con* là phương châm ứng xử của cha mẹ với con.

Các kết quả nghiên cứu cho thấy, trẻ em trước tuổi đi học được dạy dỗ trong kiểu gia đình dân chủ thường phát triển theo mẫu hình *mạnh mẽ – thân thiện*. Các cháu thường tự tin, có khả năng tự điều khiển mình; vui vẻ và dễ gần; tò mò, ham hiểu biết. Trẻ được nuôi dạy trong mô hình gia đình độc đoán lại phát triển theo hình mẫu *xung đột – cáu gắt*. Các cháu thường hay sợ hãi, hay buồn rầu, nổi cáu, hung hăng; không thân thiện và dễ bị tổn thương. Trẻ được nuôi dạy trong mô hình gia đình dễ dãi phát triển theo hình mẫu *bốc đồng – hung hăng*. Các cháu thường hay nổi loạn, ít tin tưởng vào bản thân; hạn chế tự điều khiển mình; hay bốc đồng, hung hăng. Trong thời kì đi học, trẻ trong các gia đình dân chủ phát triển tốt các năng lực nhận thức và xã hội; trẻ trong gia đình độc đoán phát triển ở mức trung bình; còn trẻ trong gia đình dễ dãi thường phát triển ở mức độ thấp.

– Các mô hình văn hoá gia đình:

Tác động của gia đình tới sự phát triển tâm lí cá nhân được khúc xạ qua các khuôn mẫu văn hoá của gia đình và của cộng đồng rộng lớn hơn. Dưới đây là một số yếu tố tạo ra sự khác biệt văn hoá trong quan hệ và nuôi dạy con của các gia đình.

+ *Các gia đình thuộc truyền thống văn hoá cộng đồng nào sẽ chịu sự tác động của các khuôn mẫu văn hoá cộng đồng đó.* Chẳng hạn, các gia đình phương Đông chú ý nhiều tới giá trị cộng đồng trong quan hệ và giáo dục con cháu, còn gia đình phương Tây quan tâm hơn tới các giá trị cá nhân và tính tự lập. Kiểu quan hệ và giáo dục độc đoán thường bị phê phán ở phương Tây nhiều hơn so với phương Đông – nơi mà sự phục tùng, tuân lệnh vẫn được coi là một nét văn hoá truyền thống.

Các gia đình có truyền thống tín ngưỡng, tôn giáo khác nhau sẽ có khuôn mẫu quan hệ và nuôi dạy con khác nhau. Mặc dù hiện nay, sự hội nhập văn hoá toàn cầu đã làm giảm đáng kể khuôn mẫu tôn giáo trong đời sống xã hội, nhưng vẫn còn sự khác biệt rất lớn trong quan hệ và giáo dục giữa các gia đình đạo Hồi, đạo Thiên chúa, đạo Phật hay các gia đình theo tín ngưỡng thờ tổ tiên...

+ Các gia đình đa thế hệ, đông thành viên có khuôn mẫu quan hệ và nuôi dạy con cháu khác với gia đình hạt nhân, ít thành viên, gia đình có con độc nhất.

+ Các gia đình đầy đủ có khuôn mẫu quan hệ và nuôi dạy con khác với gia đình khuyết thiếu (thiếu vắng hoặc mất bố, mẹ hoặc cả hai), gia đình ghép (mẹ hai, bố dượng); các gia đình hoà thuận khác với gia đình thường xuyên mâu thuẫn, xung đột và li dị.

+ Các khuôn mẫu quan hệ và nuôi dạy con chịu ảnh hưởng mạnh của dấu ấn truyền thống nghề nghiệp, nhất là những gia đình có truyền thống nghề lâu đời. Gia đình có nhiều đời làm nghề thầy giáo có cách ứng xử và giáo dục con khác với gia đình buôn bán, nghệ sĩ hay chính khách.

+ Các gia đình có thu nhập thấp (nghèo) có khuôn mẫu quan hệ và nuôi dạy con khác với gia đình có thu nhập cao (giàu).

Trên đây chỉ là một số yếu tố tạo ra sự khác biệt văn hoá quan hệ và giáo dục gia đình. Ngoài ra còn phải tính đến các yếu tố khác như sự tác động của giới tính (sinh con một bề); các gia đình bố mẹ là người trẻ tuổi; các gia đình mà ở đó trẻ em bị lạm dụng (thể xác và tinh thần)...

2.1.3. Gia đình là một hệ thống xã hội phát triển trong xã hội hiện đại

Gia đình không đơn thuần là một tổ chức xã hội hoá, tác động một chiều tới trẻ em mà là một hệ thống xã hội phức hợp và phát triển. Trong đó có hai đặc trưng cơ bản sau:

– Thứ nhất, sự đan xen và tác động qua lại giữa các thành viên, đặc biệt là sự tác động của đứa trẻ tới bố mẹ và người xung quanh.

Sự ra đời của đứa trẻ làm xuất hiện các quan hệ mới, bản chất của một gia đình thực thụ: quan hệ mẹ – con, bố – con. Nói chính xác, khi đứa trẻ ra đời, cũng đồng thời "ra đời" bà – mẹ và ông – bố [1]. Vì vậy, không chỉ có sự tác động

---

[1] Tục ngữ có câu: "*Sinh con rồi mới sinh cha – Sinh cháu giữ nhà rồi mới sinh ông*".

của bố mẹ đến đứa con, mà còn có sự tác động mạnh mẽ của con đến bố mẹ, làm thay đổi bố mẹ, thậm chí thay đổi cả quan hệ vợ – chồng trước đó. Nó có thể làm gia đình phát triển theo chiều hướng tích cực hoặc tiêu cực. Sự thống nhất hay mâu thuẫn trong việc chăm nuôi và dạy dỗ con em giữa các thành viên trong gia đình (đặc biệt là giữa bố và mẹ) luôn là nhân tố thường trực tạo ra sự ổn định hay bất ổn trong đời sống gia đình.

– Thứ hai, gia đình không chỉ là hệ thống xã hội phức tạp mà còn là hệ thống xã hội mở và phát triển.

Sự phát triển của gia đình được quy định *trước hết* bởi sự phát triển các mối quan hệ giữa các thành viên trong gia đình. Sự lớn lên của trẻ và sự già đi của các bậc cha mẹ đã dẫn đến sự thay đổi vị thế và mối quan hệ giữa các thành viên trong gia đình. Sự thay đổi có tính chất đột biến về quy mô và cấu trúc của gia đình cũng dẫn đến cải tổ và làm biến đổi các quan hệ đã có (sự kết hôn và sống riêng của các con khi trưởng thành, sự mất mát hay sự vắng mặt thời gian dài của người thân trong gia đình). *Nhân tố thứ hai* tạo ra sự biến đổi và phát triển hệ thống quan hệ gia đình là sự phát triển của xã hội. Ngày nay có vô vàn yếu tố tác động của xã hội làm biến đổi nhanh chóng và sâu sắc đời sống gia đình: sự thay đổi định hướng giá trị sống của cá nhân và cộng đồng; sự phát triển các dịch vụ tiện ích xã hội; xu hướng phát triển các gia đình hiện đại; sự phát triển xu hướng chủ nghĩa cá nhân cực đoan kết hợp với xu thế phát triển mạnh mẽ các trào lưu tự do hoá đời sống tình dục (kết hôn thử, sống chung có điều kiện...); xu thế dung tục hoá đời sống tinh thần nói chung, đời sống gia đình, vợ chồng nói riêng (xu thế li hôn và kết hôn tràn lan)... Tất cả các tác nhân của thời đại đã dẫn đến nhiều sự biến đổi tích cực trong quan hệ gia đình, tạo nhiều cơ hội cho cá nhân phát triển; đồng thời cũng đặt gia đình và xã hội trước các nguy cơ, hiểm hoạ khôn lường. Vì thế, vấn đề gia đình và vai trò xã hội hoá của nó đang trở thành bài toán nan giải trong xã hội hiện đại.

2.2. Ảnh hưởng của truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông khác tới sự phát triển cá nhân

Mấy thập kỉ trước, người dân Việt Nam rất khó hình dung tivi là gì. Ngay cả radio và báo chí cũng là của quý hiếm. Ngày nay, trung bình trong một xã nông thôn vùng đồng bằng Bắc Bộ đã có tới hơn 80% số gia đình xem tivi tại nhà. Những từ "tivi", "video", "máy tính điện tử" đã trở thành quen thuộc đối với mọi người, từ trẻ em tới người già. Nếu khoảng 40 năm về trước, người ta

khó tưởng tượng ra chiếc tivi, thì bây giờ chúng ta cũng thật khó hình dung hết 40 năm tới sức mạnh chi phối của công nghệ thông tin đối với đời sống của cá nhân và xã hội sẽ như thế nào. Tuy nhiên, có một sự thật không thể bỏ qua là ngày nay, truyền hình, máy tính và các phương tiện thông tin khác không còn là các phương tiện truyền thông đơn thuần mà đã *thực sự trở thành một lực lượng xã hội độc lập, can thiệp mạnh mẽ, trực tiếp và sâu sắc tới sự phát triển của xã hội và cá nhân*. Chúng đã và đang làm thay đổi căn bản cuộc sống của cá nhân, gia đình và xã hội.

2.2.1. Ảnh hưởng tích cực của truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông hiện đại khác

Truyền hình, máy tính, internet và các phương tiện thông tin khác ngày càng có vai trò quan trọng, tác động mạnh mẽ tới sự phát triển của cá nhân. Điều này được thể hiện qua các điểm sau:

– Thời gian thực tế được trẻ em và người lớn dành cho truyền hình, máy tính, internet và các phương tiện truyền thông hiện đại khác:

Từ khi xuất hiện truyền hình, sau đó là máy tính và các phương tiện trao đổi thông tin hiện đại khác, nếp hoạt động và sinh hoạt của cả trẻ em và người lớn đã có sự thay đổi rõ rệt.

Theo thống kê, ở Mĩ, trẻ em từ 3 – 11 tuổi xem tivi trung bình 3 – 4 giờ/ngày. Con số này còn tăng lên ở trẻ sau độ tuổi 12. Không chỉ có trẻ em, mà cả người lớn cũng coi đó là người bạn hằng ngày trong giờ nghỉ. Nhiều gia đình trong nhà có nhiều hơn 1 tivi để thoả mãn cho nhiều người với nhiều sở thích khác nhau. Việc dành nhiều thời gian cho tivi, máy tính và các phương tiện truyền thông khác đã làm biến đổi nhu cầu tinh thần của cá nhân, giảm nhu cầu và tần số giao tiếp giữa các thành viên trong gia đình, ngay cả đối với giao tiếp mẹ – con. Việc dành nhiều thời gian cho tivi và máy tính cho thấy sự tác động to lớn của chúng đối với cá nhân. Đồng thời, sự hấp dẫn của các phương tiện truyền thông và giải trí hiện đại ngày càng tạo ra nguy cơ dẫn đến hiện tượng "cô lập xã hội" đối với các thành viên trong gia đình và xã hội.

– Truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông hiện đại khác là nguồn tư liệu vô tận để cá nhân có thể khai thác thông tin hữu ích cho mình:

Nếu trước kia nguồn cung cấp thông tin được truyền trực tiếp từ người khác hoặc từ một số hữu hạn tài liệu in trên giấy thì ngày nay lượng thông tin được tăng lên gấp rất nhiều lần và cũng dễ dàng khai thác hơn nhiều lần từ các

phương tiện thông tin đa chức năng hiện có. Điều này không chỉ làm tăng nhanh chóng vốn hiểu biết và trình độ nhận thức, trí tuệ của trẻ em, giúp các em thoả mãn tối đa các nhu cầu nhận thức của mình, mà còn mở rộng vô tận khả năng tiếp xúc văn hoá của toàn xã hội cả về không gian và lịch sử.

– Truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông hiện đại khác cung cấp cho trẻ em các khuôn mẫu xã hội đa dạng:

Trẻ em, nhất là trẻ nhỏ chưa thể trực tiếp tiếp xúc với thế giới rộng lớn bên ngoài và các khuôn mẫu nhân cách đa dạng trong xã hội như thầy giáo, bác sĩ, cảnh sát, công nhân, nghệ sĩ, vận động viên... Thông qua truyền hình và các phương tiện nghe nhìn khác, trẻ được tiếp cận với những khuôn mẫu đó. Cũng qua truyền hình và các phương tiện thông tin đa năng khác, các vấn đề phức tạp như tôn giáo, dân tộc ít người, các tầng lớp người lao động... được trẻ em tiếp nhận như là các khuôn mẫu xã hội. Tuy nhiên, điều đáng buồn là không phải bao giờ các hình ảnh được trình diễn trên màn hình đều phản ánh đúng khuôn mẫu thực. Vì vậy nhiều khi tạo ra sự ngộ nhận hoặc sự nghi ngờ ở trẻ em. Chẳng hạn, các hiện tượng tiêu cực trong xã hội, các hình ảnh về bạo lực hoặc không đúng về quan hệ giới tính... dễ dẫn đến sai lầm trong nhận thức của trẻ về các khuôn mẫu nhân cách và hành vi xã hội.

– Truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông hiện đại khác là công cụ giáo dục đắc lực:

Mặc dù khởi thuỷ, truyền hình và máy tính phục vụ cho các chương trình phát triển kinh tế, thương mại, chính trị, xã hội và giải trí, nhưng càng ngày chúng càng thâm nhập sâu vào lĩnh vực giáo dục, trở thành công cụ hỗ trợ đắc lực cho các chương trình giáo dục chính thức trong nhà trường, kể cả phương diện chuyển tải nội dung giáo dục lẫn phương thức triển khai. Chẳng hạn, các chương trình khoa học – giáo dục được thực hiện trên các kênh truyền hình như VTV2 cùng với các chương trình trên mạng internet... đang ngày càng hấp dẫn các tầng lớp học sinh.

2.2.2. Ảnh hưởng tiêu cực của truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông hiện đại khác

Không thể phủ nhận vai trò tích cực của truyền hình và các phương tiện thông tin đa năng khác trong việc xã hội hoá cá nhân, nhưng cũng cần cảnh báo ảnh hưởng tiêu cực của chúng tới sự phát triển tâm lí cá nhân.

– *Nguy cơ già hoá trẻ em do sớm tiếp xúc với các thông tin dành cho người lớn.* Ngày nay, nhờ các phương tiện thông tin đa năng, trẻ em biết nhiều hơn rất nhiều so với trẻ em các thế hệ trước đây. Tuy nhiên, cũng do sự tiếp xúc sớm và nhiều như vậy đã làm tăng nguy cơ "khôn trước tuổi", "già trước tuổi" của trẻ em, làm giảm sự ngây thơ của trẻ.

– Nguy cơ của xu hướng bạo lực và tính dục tràn lan cũng như các chương trình có nội dung tiêu cực khác của truyền hình, video hay các phương tiện điện tử tới sự phát triển tâm lí trẻ em là làm tăng *xu hướng bạo lực cũng như tính dục và làm suy giảm tính nhạy cảm đối với loại hành vi này ở trẻ em.*

Nhiều công trình nghiên cứu Tâm lí học phát triển đã khẳng định mối tương quan chặt chẽ của chu trình: Phim ảnh bạo lực → lôi cuốn nhiều trẻ em → làm tăng tính bạo lực của trẻ → làm tăng nhu cầu và hành vi xem phim bạo lực. Vòng quay trên cũng đúng với các nội dung tiêu cực khác, như xu hướng tính dục hoá, thoả mãn nhu cầu tính dục sớm; coi trọng quá mức giá trị vật chất hưởng thụ...

2.3. Nhóm bạn trong quá trình phát triển tâm lí cá nhân

2.3.1. Vai trò của bạn ngang hàng đối với trẻ em

Bạn ngang hàng được hiểu là những người tại cùng thời điểm nhất định có sự tương đồng cơ bản về cấu trúc nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử. Trẻ khác tuổi vẫn được coi là bạn ngang hàng khi có sự điều chỉnh nhận thức và hành vi cho phù hợp với bạn cùng chơi.

Bạn ngang hàng có ảnh hưởng rất lớn đối với trẻ em.

Trong hoàn cảnh bình thường, bố mẹ và gia đình tạo cho trẻ cảm giác an toàn và các điều kiện cơ bản để trẻ em tìm hiểu và khám phá môi trường xung quanh và người khác; còn sự tương tác với bạn ngang hàng giúp phát triển ở trẻ em các mô hình kĩ năng xã hội cơ bản, phát triển các ứng xử của trẻ em với bạn và người xung quanh.

Những trẻ em quan hệ ít với bạn ngang hàng trong thời kì thơ ấu, sau này thường dễ bị rối loạn về xúc cảm và hành vi. Những trẻ bị các bạn xa lánh hay từ bỏ (đặc biệt là trẻ bị từ bỏ), khi lớn lên thường gặp khó khăn tâm lí, có nguy cơ cao về lệch chuẩn nhận thức xã hội, hành vi trong ứng xử. Nguyên nhân chủ yếu là những trẻ này ít quan tâm tới các giá trị và việc "dạy" của nhóm bạn, các em không có các hình mẫu hành vi xã hội phù hợp.

2.3.2. Ảnh hưởng của nhóm bạn đến sự phát triển của trẻ em

Ảnh hưởng của nhóm bạn tới sự phát triển của trẻ em diễn ra theo các khía cạnh sau:

– Bạn bè ngang hàng là những mô hình xã hội để trẻ em thực hiện hành vi của mình.

Các nghiên cứu của nhà tâm lí học Mĩ A. Bandura đã cho thấy ảnh hưởng của cơ chế học tập phổ biến ở trẻ em là bắt chước các khuôn mẫu hành vi của người khác, mà trước hết và gần gũi là hành vi của bạn. Nếu trẻ nhìn thấy bài kiểm tra của bạn có hình vẽ và được cô giáo cho điểm cao, trong bài kiểm tra sau, trẻ sẽ cố gắng vẽ hình để hi vọng được điểm cao như bạn. Thấy bạn hút thuốc lá và coi đó là hành vi được "kính nể", trẻ sẽ cố gắng tập hút giống bạn để được như thế... Trên thực tế, trẻ em có thể học, bắt chước bạn cả những hành vi mà người lớn cho là tốt và những hành vi không tốt. Vì vậy, sự tham gia của người lớn trong việc tạo dựng các mô hình hành vi mẫu của người bạn cho trẻ em là việc rất cần thiết.

– Bạn bè là những tác nhân củng cố hành vi xã hội được lặp lại ở trẻ em.

Trong gia đình và trên lớp học, trẻ em thường được người lớn (bố, mẹ, anh, chị, thầy giáo, cô giáo) củng cố (hoặc trách phạt) những hành vi của mình. Trong nhóm bạn, đứa trẻ sẽ có xu hướng lặp lại sự khen thưởng hoặc trách phạt đó với bạn mình, khi có vị thế tương tự như của bố, mẹ hoặc giáo viên. Một học sinh học giỏi trong lớp, được giao giúp đỡ bạn học yếu hơn sẽ lặp lại hành vi khen thưởng hoặc trách phạt của giáo viên. Nếu trẻ có hành vi tiêu cực (giật đồ chơi của bạn) mà không bị phê phán từ phía bạn (không dám đòi lại, thậm chí còn cam chịu, chấp nhận), sẽ củng cố cho hành vi giật đồ chơi đó. Nếu hành vi tiêu cực này tiếp tục được củng cố, thì trẻ sẽ có nguy cơ trở thành kẻ hay gây hấn. Tóm lại, những hành vi xã hội của trẻ có thể được duy trì, được tăng cường hoặc bị loại bỏ bởi những phản ứng tán thành, ủng hộ hay không ủng hộ của bạn bè.

– Bạn ngang hàng là chuẩn để trẻ so sánh hành vi xã hội của mình.

Hằng ngày, trẻ em lấy gì làm chuẩn xác định hành vi của mình? Có hai nguồn: sự đánh giá của người lớn (cha mẹ, giáo viên và những người có uy tín khác) và bạn ngang hàng. Trẻ em thường so sánh mình với bạn để lượng giá mình. Nếu các bài kiểm tra môn Toán của mình luôn được điểm cao hơn các

bạn khác trong lớp, trẻ sẽ cho mình là người học giỏi, thông minh hơn các bạn khác. Nếu thường xuyên về đích chậm hơn mọi người ngang hàng trong các cuộc đua việt dã, trẻ sẽ luôn cảm thấy mình là người chạy chậm.

– Bạn bè là tấm gương phản chiếu và điều chỉnh hành vi của trẻ em.

Bạn bè là tấm gương tốt nhất để cá nhân soi và phát hiện ra chính mình. Trong quá trình tương tác với bạn, các hành vi của trẻ được bạn tiếp nhận và phản ứng lại theo sự cảm nhận của bạn, nhờ quan sát các phản ứng đáp lại của bạn, trẻ em nhận ra hiệu quả tác động của mình, từ đó điều chỉnh hành vi theo hướng tăng cường hoặc làm mất nó.

2.3.3. Sự phát triển quan hệ bạn ngang hàng và nhóm bạn trong quá trình phát triển trẻ em

Mặc dù bạn ngang hàng và nhóm bạn có vai trò quan trọng trong quá trình phát triển của cá nhân, nhưng không phải ngay từ những ngày mới sinh trẻ em đã có bạn và đã kết thành nhóm bạn. Hơn nữa bạn và nhóm bạn đã có không ổn định vĩnh viễn, mà thường xuyên thay đổi theo sự phát triển của trẻ em.

Sự tương tác thực sự giữa trẻ em với nhau chỉ diễn ra trong các hành động chơi có tính hợp tác. Quá trình này được diễn ra qua các giai đoạn: chơi một mình (trẻ sơ sinh chơi với các đồ chơi tĩnh) → chơi song song (hai cháu bé ngồi cạnh nhau nhưng mỗi cháu chơi một đồ chơi) → chơi kết hợp (trẻ chia sẻ đồ chơi cho nhau nhưng mỗi trẻ có nội dung chơi riêng) → chơi hợp tác, chơi đóng vai. Khi xuất hiện các trò chơi hợp tác, trẻ em mới thực sự có tiêu chuẩn về bạn và sự kết bạn.

Các tiêu chuẩn về bạn thường gắn liền với quan niệm của trẻ em về tình bạn: Bạn là gì? Những phẩm chất gì cần có ở người bạn? Trẻ mong đợi gì ở sự đáp ứng của người bạn? Nội dung những vấn đề này được thay đổi theo từng giai đoạn phát triển của trẻ em. Tuy nhiên, về đại thể có thể có ba giai đoạn chính:

– *Giai đoạn thứ nhất:* Đòi hỏi – phần thưởng: Giai đoạn này thường có ở trẻ nhỏ. Trẻ quan niệm bạn là người ở bên cạnh; có nhiều đồ chơi, đồ dùng đẹp; có thể cho trẻ hoặc cho mượn; thích chơi cùng với trẻ và trẻ cũng thích chơi cùng.

– *Giai đoạn thứ hai:* Chia sẻ: Giai đoạn này thường xuất hiện ở tuổi nhi đồng. Trong giai đoạn này, việc chia sẻ những giá trị và những quy tắc trở nên quan trọng để kết bạn. Bạn phải là người "cùng phe", ủng hộ, bênh vực, trung thành và hợp tác với nhau.

– *Giai đoạn thứ ba:* Thấu hiểu – cảm thông: Bắt đầu vào tuổi thiếu niên, bạn không chỉ là người chia sẻ những mối quan tâm của trẻ mà còn là người phải có nhiều cố gắng, nỗ lực để thấu hiểu trẻ, sẵn sàng lắng nghe và chia sẻ các quan niệm về "cái tôi" của nhau; sẵn sàng đáp lại một cách tích cực khi được yêu cầu sự đồng cảm, chia sẻ xúc cảm và quan niệm sống... Đối với tuổi nhỏ, "bạn là người tốt và giúp đỡ lẫn nhau"; còn đối với thanh niên, bạn là người đồng cảm, trong đó "tôi" và "bạn" trở thành một – "chúng ta".

2.3.4. Ảnh hưởng của yếu tố văn hoá tới quan hệ bạn ngang hàng và văn hoá nhóm bạn

Một phương diện rất đáng quan tâm là mức độ tác động của bạn ngang hàng tới sự phát triển của cá nhân không chỉ phụ thuộc vào tính chất và mức độ tương tác giữa các cá nhân mà còn phụ thuộc vào các khuôn mẫu văn hoá nhóm.

Trước hết, mô hình tương tác qua lại giữa các bạn ngang hàng có sự khác biệt giữa các nhóm văn hoá cộng đồng. Trong những vùng chưa phát triển công nghiệp, chủ yếu là sản xuất nông nghiệp tự cung tự cấp, trẻ em trong các gia đình phải đảm nhiệm nhiều công việc như của người lớn. Các em có ít cơ hội chơi với nhau hơn so với trẻ em ở những vùng công nghiệp, đô thị.

Thứ hai, mỗi nhóm bạn khác nhau có các khuôn mẫu văn hoá riêng của nhóm. Tính chất đặc thù của nhóm phụ thuộc vào đặc điểm tâm – sinh lí lứa tuổi, địa bàn cư trú, hoạt động chủ đạo của trẻ. Việc kiểm soát và định hướng các nhóm bạn của trẻ là rất cần thiết, giúp trẻ tránh được các hiệu ứng tiêu cực từ các nhóm lệch chuẩn.

2.4. Vai trò của nhà trường đối với sự phát triển tâm lí cá nhân

Ngày nay, ở các nước phát triển không còn vấn đề trẻ em chưa một lần được đi học. Các nước nghèo và đang phát triển cũng đang nỗ lực hướng tới một "xã hội học tập" như vậy. Riêng việc qua các trường giáo dục và đào tạo chính quy, mỗi cá nhân cũng phải dành khoảng 12 – 15 hoặc 18 năm, chưa kể 6 năm đầu đời được nuôi dạy trong các trường mầm non. *Khoảng thời gian hơn 20 năm này quyết định sự phát triển và tương lai của cá nhân.*

Mặt khác, trong thời gian học phổ thông và học nghề, một học sinh dành ít nhất khoảng 1/3 số thời gian trong ngày phục vụ cho việc học tập. Trong đó có 3 – 4 giờ được tiếp xúc trực tiếp với thầy cô giáo và bạn ngang hàng.

2.4.1. Vai trò và chức năng của nhà trường đối với quá trình phát triển của cá nhân

So với tác động của gia đình, của nhóm bạn và của các lực lượng xã hội đối với sự phát triển của cá nhân, sự tác động của giáo dục nhà trường sâu sắc, mạnh mẽ, toàn diện và triệt để hơn. Điều này được thể hiện qua ba điểm sau:

– Nhà trường là một thiết chế xã hội, có chức năng đặc thù là xã hội hoá cá nhân. Vì vậy, nhà trường có *nhiệm vụ xác định mục tiêu phát triển của cá nhân trong cả cuộc đời cũng như trong từng giai đoạn,* có nhiệm vụ hoạch định nội dung, phương thức tổ chức các hoạt động giáo dục nhà trường và xã hội nhằm thực hiện mục tiêu phát triển của cá nhân và cộng đồng. Gia đình, nhóm bạn, các phương tiện truyền thông, các tổ chức xã hội... đều tham dự vào sự phát triển của cá nhân, nhưng trong đó giáo dục nhà trường là trung tâm. Trong xã hội hiện đại, vai trò trung tâm của giáo dục nhà trường càng rõ ràng.

– Nhà trường có *khả năng tổ chức các hoạt động của cá nhân để thực hiện có kết quả mục tiêu phát triển của cá nhân*, thông qua nội dung, phương thức giáo dục của nhà trường. Sự tác động toàn diện của giáo dục nhà trường tạo điều kiện tối ưu để cá nhân phát triển mọi tiềm năng của mình một cách đầy đủ và nhanh chóng, chuẩn bị tốt nhất cho cá nhân các điều kiện cơ bản để trở thành thành viên chính thức trong guồng máy sản xuất và hoạt động xã hội. Đồng thời giúp đỡ cá nhân các điều kiện và phương tiện khắc phục những khiếm khuyết bẩm sinh hoặc những lệch lạc trong quá khứ. Trên thực tế, sự tác động này được thực hiện thông qua hệ thống đa dạng các loại hình *trường học phổ thông, chuyên biệt* (trường chuyên năng khiếu, trường dành cho trẻ khuyết tật, trường giáo dưỡng...) và *trường nghề* (trường dạy nghề, trung cấp, cao đẳng và đại học).

– Với tư cách là tổ chức xã hội có chức năng thực hiện các thiết chế giáo dục, nhà trường có quyền pháp lí và các điều kiện thực tế để tổ chức các lực lượng xã hội trở thành lực lượng giáo dục và được giáo dục. Nhờ đó không chỉ huy động được các tiềm năng xã hội vào việc xã hội hoá cá nhân, mà còn ngăn ngừa các tác động tiêu cực mang tính tự phát của các yếu tố xã hội đến sự phát triển cá nhân, giúp cá nhân giảm thiểu những tổn thất trong quá trình phát triển.

2.4.2. Các yếu tố nâng cao hiệu quả giáo dục của nhà trường đối với sự phát triển của trẻ em

– Mối quan hệ giữa dạy học với sự phát triển của trẻ em:

Để nâng cao hiệu quả giáo dục nhà trường đối với sự phát triển của trẻ em trước hết phải giải quyết đúng đắn *mối quan hệ giữa sự phát triển của trẻ em với tác động của dạy học.*

Theo L.S. Vygotsky có ba tình huống điển hình trong mối quan hệ giữa dạy học với phát triển của trẻ. Tình huống thứ nhất: *Dạy học đi sau sự phát triển.* Trong tình huống này, sự phát triển của trẻ em được coi là cơ sở để diễn ra các tác động dạy học. Vì vậy, hiệu quả của dạy học đối với sự phát triển là rất thấp. Tình huống thứ hai: *Dạy học và phát triển cùng song hành.* Trong tình huống này, dạy học và phát triển đi liền với nhau. Cũng giống tình huống thứ nhất, ở đây vai trò của dạy học đối với sự phát triển không lớn. Tình huống thứ ba: *Dạy học đi trước sự phát triển, kéo sự phát triển theo nó.* Dạy học trong tình huống này mới thực sự thúc đẩy sự phát triển của trẻ em và được gọi là dạy học phát triển.

– Mối quan hệ giữa dạy học với cơ chế và quy luật phát triển của trẻ em:

Để dạy học thực sự có vai trò thúc đẩy sự phát triển của trẻ em, trước hết và quan trọng nhất là nội dung và phương pháp dạy học phải được xây dựng trên cơ sở các quy luật và các giai đoạn phát triển tâm lí của học sinh, phải phù hợp với cơ chế hình thành và phát triển tâm lí của các em (Xem chương 3 của giáo trình này).

Thực tiễn dạy học hiện nay còn nhiều hạn chế, chưa thực sự phát triển tốt mọi tiềm năng của người học. Một trong những nguyên nhân chính là *dạy học chưa thực sự dựa trên cơ chế và quy luật hình thành và phát triển của trẻ em.*

– Môi trường văn hoá trong nhà trường:

Hiệu quả tác động của giáo dục tới học sinh được quyết định phần lớn bởi các mối quan hệ trong nhà trường (giữa giáo viên với học sinh, giáo viên với giáo viên, học sinh với học sinh) và quan hệ giữa nhà trường với xã hội (quan hệ nhà trường với gia đình, các tổ chức xã hội, với các thành viên trong cộng đồng dân cư...). Trong đó, quan hệ và ứng xử giữa giáo viên – học sinh, giữa giáo viên – giáo viên là các quan hệ và ứng xử nền tảng. Hàng loạt vấn đề đặt ra xung quanh các mối quan hệ này trong nhà trường: Giới và bình đẳng giới trong giáo dục; định kiến dân tộc (thiểu số và đa số); sắc tộc (sự kì thị và xung đột giữa các tôn giáo, tín ngưỡng và các truyền thống dân tộc khác nhau); tầng lớp xã hội (giàu – nghèo) và đối xử cá nhân (học sinh vâng lời và hiếu động; trẻ em khuyết tật, thông minh, xinh xắn và bình thường)... Việc giải quyết thấu tình đạt lí các vấn đề trên sẽ góp một phần lớn vào việc tạo ra môi trường văn hoá, nhân văn trong nhà trường.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 4

1. Anh (chị) hãy phân tích vai trò của yếu tố di truyền và bẩm sinh trong sự phát triển tâm lí cá nhân. Quan hệ giữa các yếu tố di truyền và bẩm sinh, môi trường sống và chủ thể trong quá trình phát triển tâm lí cá nhân.
2. Anh (chị) hãy phân tích ảnh hưởng của môi trường văn hoá – xã hội đối với sự phát triển tâm lí cá nhân.
3. Các khuôn mẫu văn hoá gia đình, nhóm bạn và nhà trường tác động tới sự phát triển tâm lí trẻ em như thế nào?
4. Anh (chị) hãy phân tích tác động của truyền hình, máy tính và các phương tiện truyền thông hiện đại đến sự phát triển tâm lí trẻ em và triển vọng của trẻ em.

Chương 5

SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CỦA TRẺ EM TRONG BA NĂM ĐẦU

Các nội dung chính của chương:

➢ Sự phát triển của cơ thể và hệ vận động của trẻ diễn ra theo xu hướng hoàn thiện về cấu tạo và phân hoá chức năng của các tổ chức cơ thể (các hệ xương, cơ, thần kinh...); theo xu hướng từ trong ra ngoài, từ trung tâm đến ngoại vi, từ đầu đến chân. Tốc độ phát triển rất nhanh. Đây là giai đoạn bứt phá lần thứ nhất trong cuộc đời và cũng là lần bứt phá nhanh nhất. Về thể chất, trẻ đạt các thành tựu cơ bản khi hai tuổi, tạo cơ sở sinh lí để hình thành và phát triển các chức năng tâm lí của trẻ lên ba.

➢ Các thành tựu tâm – sinh lí của trẻ trước ba tuổi là sự hình thành và vận hành các phản xạ có tính bẩm sinh; sự trưởng thành các giác quan; sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức giác – động, phát triển tri giác, trí nhớ và tư duy hành động với đồ vật; sự hình thành và phát triển mối tương tác giữa trẻ với người chăm nuôi và đồ vật xung quanh, qua đó hình thành và phát triển các mối quan hệ mẹ – con, các xúc cảm – tình cảm xã hội ban đầu; sự hình thành và phát triển ngôn ngữ ban đầu; sự hình thành và phát triển ý thức về bản thân, dẫn đến sự khủng hoảng của trẻ lên ba.

➢ *Đặc điểm nổi bật trong sự hình thành* và *phát triển tâm lí của trẻ giai đoạn từ 0 đến 3 tuổi* là sự hình thành các cấu trúc tâm lí sơ đẳng, riêng lẻ, không ổn định, được bắt đầu từ các chức năng tâm – sinh lí mang tính bẩm sinh. Các tác nhân ảnh hưởng chủ yếu là sự trưởng thành của cơ thể, đặc biệt là hệ thần kinh và các tương tác giữa trẻ với người thân (đặc biệt là người mẹ) và với đồ vật xung quanh. Vì vậy, thái độ và sự chăm sóc của người lớn, môi trường dinh dưỡng và vận động đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển của trẻ.

I. SỰ PHÁT TRIỂN CƠ THỂ VÀ HỆ VẬN ĐỘNG

1. Sự phát triển cơ thể

Trong ba năm đầu, cơ thể của trẻ tăng trưởng với tốc độ chóng mặt. Đây là giai đoạn thay đổi nhanh nhất về thể chất và được coi là giai đoạn *bứt phá lần thứ nhất* trong cuộc đời mỗi cá nhân (giai đoạn bứt phá lần thứ hai là khoảng từ 12 đến 15 tuổi – giai đoạn tuổi dậy thì).

1.1. Sự tăng trưởng thể chất

Sau 4 – 6 tháng tuổi, trẻ đã nặng gấp đôi so với khi mới sinh và sau 1 năm tăng gấp ba (khoảng 7 – 10kg). Sau hai năm, trẻ nặng gấp 4 lần và đạt khoảng 10 – 12kg. Từ năm thứ hai, tốc độ tăng cân của trẻ có xu hướng giảm dần.

Về chiều cao, sau hai năm đầu, trẻ đạt khoảng 1/2 chiều cao của người trưởng thành. Sau đó, mỗi năm tăng trung bình 4cm.

Bảng 5.1. Chiều cao và cân nặng trẻ em Việt Nam từ 6 tháng tuổi đến 36 tháng tuổi

Tuổi	Chiều cao (cm)		Cân nặng (kg)	
	Nam	Nữ	Nam	Nữ
6 tháng	$65{,}62 \pm 2{,}13$	$64{,}64 \pm 2{,}30$	$7{,}30 \pm 0{,}72$	$6{,}91 \pm 0{,}59$
12 tháng	$73{,}78 \pm 2{,}59$	$72{,}76 \pm 2{,}92$	$8{,}77 \pm 0{,}68$	$8{,}42 \pm 0{,}77$
24 tháng	$81{,}57 \pm 3{,}26$	$79{,}95 \pm 3{,}19$	$10{,}53 \pm 0{,}95$	$9{,}90 \pm 0{,}97$
36 tháng	$89{,}15 \pm 3{,}43$	$87{,}97 \pm 3{,}12$	$12{,}14 \pm 1{,}07$	$11{,}68 \pm 1{,}09$

Nguồn: [1]

1.2. Sự thay đổi tỉ lệ cơ thể

Khi mới sinh, trong ba bộ phận: đầu, thân và chân tay thì chân tay ngắn nhất.

Bộ phận phát triển nhanh nhất trong giai đoạn đầu là thân. Chân cũng phát triển nhanh. Đến tuổi trưởng thành, chân chiếm khoảng 50% chiều dài cơ thể, đầu khoảng 12%.

Giai đoạn đầu, cơ thể của trẻ phát triển theo xu hướng từ trong ra ngoài, từ đầu đến chân. Trẻ phát triển ngực và các cơ quan bên trong, sau đó tới cẳng chân, tay rồi đến các ngón. Đến tuổi dậy thì, sự phát triển cơ thể lại theo xu hướng ngược lại: độ cao của cơ thể và độ dài của tay, chân tăng nhanh hơn, sau đó mới đến thân.

Trước khi sinh, xương của trẻ chỉ là những mô sụn mềm. Sau đó, các mô sụn này cứng lên nhờ chất canxi và khoáng. Khi mới sinh, xương của trẻ mềm, dễ uốn và khó gãy. Xương sọ của trẻ mới sinh gồm một số mảnh mềm và có thể ép lại khi đi qua cổ tử cung của người mẹ. Các mảnh xương sọ này được ghép lại bởi 6 vết. Chúng được lấp đầy dần bởi các khoáng và sẽ cứng vào lúc 2 tuổi.

Các bộ phận khác như mắt cá chân, bàn chân, cổ tay, bàn tay phát triển nhanh hơn các phần khác. Xương của trẻ 2 tuổi có thể điều khiển tốt các gân tay và chân có thể di chuyển.

Khoảng thời gian 3 tháng trước khi sinh và 2 năm đầu sau khi sinh là thời kì "đột phá lớn lên" của các tế bào thần kinh. Sự sản sinh các xinap diễn ra với tốc độ nhanh và đạt đến đỉnh điểm khi trẻ 2 tuổi. Sự tăng trưởng của các nơron thần kinh và của não nói chung phụ thuộc nhiều vào chế độ dinh dưỡng và môi trường hoạt động.

Khi trẻ mới sinh, trọng lượng của não bằng 25% não người trưởng thành. Song não phát triển rất nhanh, sau năm đầu đã đạt 66% và lúc 2,5 tuổi đạt 76%, khi 5 tuổi đã đạt 90% so với khi trưởng thành.

Quá trình mielin hoá các dây thần kinh diễn ra rất nhanh trong hai năm đầu. Sự mielin hoá giúp cho các phản ứng của trẻ phức tạp, chính xác, tinh tế hơn. Khi các nơron thần kinh nối não với các cơ của xương được mielin hoá thì trẻ có thể thực hiện phối hợp các động tác như ngẩng đầu, lật nghiêng, với đồ vật bằng bàn tay, lẫy, trườn, bò...

Các vùng trên não phát triển không đều và phụ thuộc vào các vùng điều khiển hoạt động của trẻ. Khi mới sinh, cuống não và não giữa phát triển. Tiếp đến là vùng điều khiển vận động, sau đó là vùng điều khiển hoạt động trí tuệ, học tập, theo thứ tự: vùng vận động đơn giản, vùng điều khiển cảm giác và tri giác nhìn, nghe, ngửi, nếm, những vùng vận động của cánh tay, chân.

2. Sự tăng trưởng và phát triển hệ vận động

Ngay thời điểm ra đời, trẻ đã có những vận động đơn giản là các phản xạ đáp lại những kích thích đặc trưng như phản xạ dũi, mút (bú) và nuốt. Quá trình phát triển các vận động gắn với quá trình trưởng thành và thuần thục hệ vận động của cơ thể, của hệ thần kinh và sự mielin hoá các nơron. Những vận động phức tạp về sau phụ thuộc nhiều vào trải nghiệm và kinh nghiệm của trẻ thông qua sự hướng dẫn của người lớn.

3. Đi thẳng đứng – hình thái vận động đặc trưng của con người

Hầu hết trẻ phải sau một năm mới biết đi. Đi là hình thái vận động đặc trưng của con người, không có sẵn trong chương trình di truyền. Muốn đi được, trẻ phải luyện tập bằng cách bắt chước hoặc được người lớn dạy dỗ. Sự vận động theo tư thế thẳng đứng là một công việc khó khăn. Ban đầu, cơ chế điều khiển các cử động đi chưa hình thành, vì thế trẻ luôn bị mất thăng bằng, những trở ngại nhỏ trên đường đi đều có thể làm cho trẻ bối rối, sợ hãi. Lúc này, người lớn cần dìu dắt trẻ đi từng bước một và kịp thời cổ vũ khi bé đi được vài bước.

Sau những thành công đó, trẻ cảm thấy thích đi, mặc dầu bị ngã nhiều lần. Dần dần động tác đi lấn át động tác bò và trở thành phương thức cơ bản để di chuyển trong không gian, tuy vậy bản thân những cử động đi vẫn chưa phối hợp hài hoà.

Khi đã biết đi thành thạo, trẻ thích làm phức tạp hoá bước đi của mình như đi thụt lùi, xoay vòng quanh, nhiều khi còn muốn vượt qua một số chướng ngại vật. Do đó, nên tận dụng thời cơ này để tập những vận động khéo léo cho trẻ, giúp cho những bước đi của trẻ được mạnh dạn và linh hoạt hơn.

Đi thẳng đứng là một bước tiến cơ bản trong quá trình phát triển của con người. Nhờ biết đi, trẻ bước vào một thời kì mới, thời kì tiếp xúc tự do và độc lập hơn với thế giới bên ngoài.

Khi đã biết đi, đồ vật mà trẻ có thể tìm hiểu và sờ mó trở nên nhiều hơn và phong phú hơn. Khả năng khám phá những đồ vật xung quanh và kĩ năng sử dụng chúng được nâng cao nhanh chóng, đặc biệt là phạm vi giao tiếp với những người xung quanh được mở rộng, giúp cho trẻ thu nhận được nhiều kinh nghiệm sống. Từ đây, trẻ mang tư cách là một con người thực sự, có tính độc lập trong việc chiếm lĩnh thế giới đồ vật và giao tiếp với mọi người xung quanh.

4. Các yếu tố tác động tới sự tăng trưởng và phát triển cơ thể – hệ vận động của trẻ em

4.1. Cơ chế sinh học

Sự lớn lên của cơ thể trẻ chủ yếu do kiểu gen di truyền và do hệ thống nội tiết quy định.

Trong quá trình phát triển cơ thể, mỗi cá thể trẻ được thừa hưởng kiểu gen đặc trưng của loài người và cấu trúc gen của cha mẹ, tạo ra một kiểu gen riêng của mình. Kiểu gen này quy định nhịp độ, tốc độ và mức độ tăng trưởng riêng. Tuy nhiên, kiểu gen di truyền không trực tiếp quyết định sự tăng trưởng cơ thể, mà phải qua sự tương tác với các yếu tố môi trường và tính tích cực luyện tập của trẻ.

Các tuyến nội tiết (tuyến yên, tuyến giáp, tuyến thượng thận; tinh hoàn, trứng), đặc biệt là tuyến yên và tuyến giáp là những trung tâm sản sinh và giải phóng các hoócmôn liên quan trực tiếp tới sự phát triển của cơ thể. Tuyến yên sản sinh và giải phóng các hoócmôn kích thích sự tăng trưởng các tế bào. Nếu tuyến này hoạt động không bình thường sẽ làm giảm chiều cao của cơ thể

(người lùn). Những trẻ em khi mới sinh bị thiếu hụt tuyến giáp sẽ gặp bất lợi về phát triển trí tuệ...

4.2. Tác động của môi trường chăm nuôi trẻ

Ảnh hưởng đầu tiên đến sự lớn lên của cơ thể và hệ vận động trước hết là chế độ dinh dưỡng cho trẻ. Sự suy dinh dưỡng kéo dài trong 5 năm đầu của trẻ ảnh hưởng nghiêm trọng tới sự phát triển của não. Sự suy dinh dưỡng có thể là do trong khẩu phần ăn của trẻ thiếu prôtêin/calo; cũng có thể do thiếu vitamin/khoáng. Sự suy nhược cơ thể do thiếu dinh dưỡng phần nhiều là do ngay từ khi còn trong bụng mẹ, trẻ đã không được cung cấp đủ lượng dinh dưỡng cần thiết. Trẻ suy dinh dưỡng thường có da nhăn nheo, gầy và ảnh hưởng tới sự phát triển bình thường về trí tuệ. Sự thiếu vitamin và khoáng thường phổ biến hơn là thiếu prôtêin. Các vitamin thường bị thiếu là vitamin A, C và nhóm B. Các chất khoáng thiếu phổ biến là sắt và một số vi lượng khác.

Ngược với suy dinh dưỡng là béo phì. Béo phì thường dẫn đến nhiều bệnh khó chữa: tiểu đường, huyết áp cao, các bệnh tim mạch, bệnh về thận...

Ngoài các yếu tố dinh dưỡng, sự phát triển của cơ thể cũng chịu ảnh hưởng của các yếu tố khác như sự đau ốm, căng thẳng, lo âu tâm lí kéo dài.

Sự chỉ dẫn và giúp đỡ trẻ luyện tập là tác nhân quan trọng đối với sự phát triển thể chất và hệ vận động của trẻ. Người lớn giúp trẻ giải quyết những khó khăn khi tiến hành các thao tác vận động. Đồng thời chủ động huấn luyện cho trẻ các thao tác phức tạp như đứng, đi... và tạo ra cho trẻ trạng thái tâm lí vui vẻ trong cuộc sống.

II. SỰ PHÁT TRIỂN CÁC PHẢN XẠ VÀ HÀNH ĐỘNG VỚI ĐỒ VẬT

1. Sự phát triển các phản xạ nguyên thuỷ ở trẻ sơ sinh

Khi mới sinh, trẻ sơ sinh đã có khá nhiều phản xạ duy trì sự sống. Trong đó, các phản xạ hắt hơi, dũi, mút và tự vệ (co người lại khi bị chạm vào da, nheo mắt khi có ánh sáng loé lên trước mặt...) là những phản xạ quan trọng nhất.

Các phản xạ bẩm sinh có vai trò rất quan trọng trong quá trình phát triển của trẻ. Một mặt, chúng duy trì và phát triển sự sống của cơ thể; mặt khác, chúng là cơ sở để trẻ sơ sinh thiết lập quan hệ với thế giới bên ngoài. Chẳng hạn, phản xạ mút giúp trẻ bú được sữa từ người mẹ, đồng thời cũng là phương tiện để trẻ thiết lập sự gắn bó mẹ – con. Vì vậy, trẻ sơ sinh không chỉ mút khi đói mà ngay cả khi no.

Trong quá trình phát triển của trẻ, một số phản xạ nguyên thuỷ có tính bẩm sinh sẽ bị mất. Một số khác sẽ trở thành một phần trong các hành động có ý thức của trẻ sau này. Chẳng hạn, phản xạ nắm có ở trẻ sơ sinh. Cho cái gì vào tay trẻ cũng nắm nhưng không tự bỏ ra được. Đến cuối tháng thứ ba, phản xạ cầm đã giảm, trẻ đã biết nắm và mở ra. Động tác nắm này là cơ sở để trẻ có các kĩ năng cầm đồ vật và xoay chúng để tri giác sau này.

2. Sự phát triển các giác quan

Các giác quan của trẻ phát triển gắn liền với sự phát triển và phân hoá của hệ thần kinh.

Ban đầu, nội cảm chiếm ưu thế so với ngoại cảm, biểu hiện qua xúc cảm, cảm giác mang tính tràn lan *không phân định*. Nếu ta kích thích vào một điểm nào đó trên cơ thể, sẽ tạo ra phản ứng trên toàn cơ thể của cháu bé. Hiện tượng này sẽ bị mất khi ở trẻ có sự phân hoá của các tế bào thần kinh.

Ngay từ những ngày mới sinh, vị giác của trẻ đã hình thành và phát triển. Sau 3 ngày tuổi, trẻ đã mút đầu vú của mẹ với các mức độ khác nhau, tuỳ thuộc vào độ ngọt của đường trong sữa.

Thính giác của trẻ phát triển nhanh. *Phản xạ định hướng* được nảy sinh nhờ có kích thích của thế giới bên ngoài. Ngay từ khi mới đẻ, trẻ đã có thể quay đầu về phía tiếng động bên ngoài. Đến 16 tuần tuổi, trẻ đã có thể nghe được âm thanh nổi.

Quá trình tiến từ cảm giác gần đến cảm giác xa đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển. Khi bú mẹ, bé vừa bú vừa nhìn mẹ, cảm giác ở miệng (cảm giác gần) và ở mắt (cảm giác xa) được kết hợp lại rồi dần dần cảm giác xa (ở đây là thị giác) đóng vai trò quan trọng. Đây là chỗ dựa đầu tiên cho một quá trình tập luyện để hình thành các loại tri giác về hình thù, màu sắc, nổi chìm, vận động, không gian ba chiều...

Ngay từ khi mới đẻ, trẻ sơ sinh đã có khả năng phản ứng lại với ánh sáng. Trẻ sẽ nhắm mắt lại hoặc quay mặt đi nếu mức chiếu sáng quá cao. Khi được 1 tháng tuổi, trẻ đã nhìn sự vật theo đường viền của nó (đường viền khuôn mặt mẹ). Khi được 2 tháng tuổi, trẻ đã có khả năng khảo sát các dấu hiệu bên trong đường viền của vật.

Khả năng cảm thụ không gian ba chiều (tri giác chiều sâu) xuất hiện ở trẻ 5 tháng tuổi, nhờ có sự liên kết giữa các nơron thần kinh vùng vỏ não thị giác với các tế bào thần kinh ở hai mắt.

3. Hành động với đồ vật

Bước vào tuổi ấu nhi, mối quan hệ giữa trẻ với thế giới đồ vật được thay đổi đáng kể. Đồ vật lúc này không phải chỉ để trẻ chơi nghịch một cách vu vơ, mà còn chứa đựng một chức năng nhất định, với một phương thức sử dụng tương ứng mà trẻ rất muốn khám phá. Vì vậy, khi gặp một đồ vật lạ, trẻ không chỉ muốn biết "đây là cái gì?" mà còn muốn biết "có thể làm gì với cái này?". Được người lớn hướng dẫn và với khả năng bắt chước, trẻ hướng hành động của mình vào việc sử dụng đồ vật, qua đó tiếp thu kinh nghiệm lịch sử – xã hội được loài người ghi lại trong đó. Nhờ vậy hành động với đồ vật của trẻ ngày càng giống với cách sử dụng đồ vật của người lớn, giúp cho sự phát triển của trẻ được thuận lợi, nhất là về trí tuệ.

Trong khi sử dụng các đồ vật hằng ngày, trẻ đồng thời học những quy tắc hành vi do xã hội quy định. Do đó, khi sử dụng một đồ vật không đúng theo chức năng của nó, trẻ có thể nhận ra ngay hành vi sai trái của mình. Chẳng hạn, khi trẻ lấy tay vục vào cốc nước, thái độ đồng tình hay phản đối lúc này của người lớn giúp trẻ củng cố những quy tắc hành vi xã hội.

Hành động với đồ vật đóng vai trò quan trọng như vậy nên có thể coi đó là *hành động chủ đạo* của trẻ ấu nhi.

Điều cần lưu ý là do hành động tích cực, đôi khi dẫn trẻ đến nguy hiểm, khiến nhiều người lớn cấm, ngăn cản, không cho trẻ tiếp xúc với đồ vật. Điều đó chẳng khác gì chặn con đường phát triển của trẻ. Cách xử sự đúng đắn của người lớn là tạo điều kiện để trẻ tiếp xúc với đồ vật nhưng cần phải tránh nguy hiểm cho trẻ.

Trong những hành động với đồ vật mà trẻ ấu nhi thực hiện được, *hành động thiết lập các mối tương quan* và *hành động công cụ* là hai loại hành động có ý nghĩa đặc biệt hơn cả đối với sự phát triển của trẻ.

Hành động thiết lập các mối tương quan là hành động đưa hai hay nhiều đối tượng vào những mối tương quan nhất định trong không gian. Đây là hành động phức tạp đối với trẻ ấu nhi (chẳng hạn, hành động xếp tháp bằng các khối gỗ). Cách tốt nhất là dạy trẻ nhìn trước bằng mắt để chọn các đối tượng thích hợp theo một tương quan nhất định rồi tổ chức các hành động thiết lập tương quan cho đúng. Đồng thời, người lớn làm mẫu và điều chỉnh hành động cho trẻ. Học được phương thức hành động như thế, trẻ sẽ vận dụng vào hoàn cảnh mới nhanh hơn so với cách "thử và lỗi".

Hành động công cụ là hành động sử dụng một đồ vật nào đó để tác động lên một đồ vật khác nhằm tới một kết quả nhất định. Chẳng hạn, dùng thìa xúc cơm, dùng dao thái thịt, bấm nút cho đèn sáng hay cho quạt quay...

Trẻ ấu nhi mới chỉ học cách sử dụng một số đồ vật đơn giản. Tuy vậy, vai trò của nó đối với sự phát triển tâm lí của trẻ lại rất lớn, nó khơi dậy ở trẻ óc tìm tòi, khám phá các đồ vật xung quanh. Bất cứ một công cụ nào cũng đều có một hay vài chức năng mà trẻ muốn biết, đó là cách thức dùng chúng do xã hội quy định.

Hành động công cụ mà trẻ lĩnh hội được ở tuổi ấu nhi tuy chưa thành thạo, cần phải hoàn thiện thêm, nhưng có ý nghĩa lớn lao: Nó làm cho trẻ nắm được một trong những nguyên tắc cơ bản của hoạt động con người là biết sử dụng công cụ. Ngày nay, trong xã hội hiện đại, trẻ em phát triển có gia tốc. Điều đó giúp cho nhiều trẻ biết thực hiện sớm (ngay từ 9 – 10 tháng tuổi) những hành động công cụ như thao tác bấm nút (tắt mở các dụng cụ chạy bằng điện). Tuy nhiên, sự phát triển nhanh một số yếu tố tâm – sinh lí của trẻ dễ dẫn đến mất cân đối trong phát triển tâm lí, nhân cách của trẻ.

III. SỰ PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC

1. Sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức

Theo J. Piaget, quá trình phát triển nhận thức của trẻ giai đoạn từ 0 đến 2 tuổi là kết quả của quá trình tương tác giữa trẻ với người khác và với đồ vật xung quanh. Từ đó tạo ra các cấu trúc cảm giác – vận động (gọi tắt là cấu trúc giác – động). Giai đoạn này được chia thành 6 giai đoạn nhỏ:

– Giai đoạn 1: Luyện tập cơ chế phản xạ bẩm sinh.

Trong tháng thứ nhất sau khi ra đời, trẻ tương tác với thế giới bên ngoài bằng các phản xạ đã được chương trình hoá như mút, nắm tay... Mức phát triển của giai đoạn này chủ yếu là sự tinh luyện các phản xạ đó.

– Giai đoạn 2: Các phản ứng vòng tròn sơ cấp (khoảng từ 1 – 4 tháng tuổi).

Phản ứng vòng tròn là phản ứng tạo ra một sự kiện nào đó mà ban đầu là do ngẫu nhiên và sau đó phản ứng sẽ được lặp lại. Trẻ ngẫu nhiên cho tay vào miệng mút, sau đó trẻ sẽ lặp lại phản ứng này. Phản ứng kiểu này được gọi là phản ứng vòng tròn, vì điểm kết thúc của phản ứng này sẽ là điểm khởi đầu của phản ứng tiếp theo.

Phản ứng vòng tròn sơ cấp là phản ứng chỉ được diễn ra trên thân thể của trẻ mà không liên quan đến các vật thể bên ngoài. Cử chỉ mút ngón tay của bé được coi là phản ứng vòng tròn sơ cấp.

Những phản ứng bẩm sinh ở giai đoạn 1 là cơ sở để trẻ hình thành phản ứng vòng tròn sơ cấp.

Quá trình lặp lại các phản ứng thực chất là sự *sơ đồ hoá* các phản ứng để hình thành các cấu trúc nhận thức đơn giản (các sơ cấu): *sơ cấu cảm giác – vận động.*

– *Giai đoạn 3: Các phản ứng vòng tròn thứ cấp* (4 – 8 tháng tuổi).

Trẻ ngẫu nhiên có phản ứng với đồ vật bên ngoài (khua tay vào cái lúc lắc, làm nó phát tiếng kêu). Trẻ thích thú nhận thấy tác dụng của hành vi do mình tạo ra với đồ vật và lặp lại hành vi đó (khua tay để đồ chơi phát tiếng kêu), tạo thành phản ứng vòng thứ cấp – là phản ứng vòng hướng đến đồ vật bên ngoài cơ thể. Trong giai đoạn này đã có sự kết hợp giữa tri giác và vận động tạo ra các sơ đồ phức tạp hơn nhiều so với sơ đồ vòng sơ cấp. Chẳng hạn, sơ đồ cầm, ném... (cầm, ném các đồ chơi để phát tiếng kêu...).

– *Giai đoạn 4: Phối hợp các sơ đồ hành động đã được hình thành và vận dụng chúng vào những tình huống* (8 – 12 tháng tuổi).

Trong giai đoạn này, trẻ bắt đầu ghép nối các sơ đồ đơn thành sơ đồ phức hợp. Trong thực tế, trẻ phối hợp các hành động với nhau thành một chuỗi hành động vì mục đích nào đó (ví dụ: đưa tay ra, nhấc tay người lớn để lấy đồ chơi...). Đây chính là dấu hiệu xuất hiện tư duy: *tư duy bằng tay* (tư duy chưa có thao tác bên trong).

– *Giai đoạn 5: Các phản ứng vòng bậc ba* (12 – 18 tháng tuổi).

Phản ứng này xảy ra khi một hành động nào đó tình cờ xuất hiện đã đem lại sự thú vị cho trẻ và được trẻ lặp lại. Tuy nhiên, khác với các sơ đồ phản ứng vòng ở giai đoạn trước chỉ là sự lặp lại, các sơ đồ phản ứng vòng giai đoạn này có tính sáng tạo hơn, phức tạp hơn: Trẻ dùng gậy khều đồ chơi bị rơi trong gầm bàn, kéo ngăn tủ lấy đồ chơi... Trong giai đoạn này, trẻ thường xuyên có các hành vi khám phá mang tính chất "thử và sửa sai": tung, ném, thả đồ chơi theo nhiều cách. Trẻ tích cực thăm dò các đồ vật thấy lần đầu, tác động vào chúng để phát hiện xem chúng phản ứng thế nào. Điều này giải thích vì sao trẻ khi được 18 tháng tuổi rất hiếu động, đi lại khắp xó xỉnh trong nhà, tích cực "sờ mó" mọi đồ vật và nhanh chóng biết cách sử dụng các công cụ đơn giản: dùng que đào đất, cầm cốc uống nước... Cách tiếp cận theo cơ chế "thử và sửa sai" là phương pháp nhận thức tích cực của trẻ trong giai đoạn này. Nhờ nó, trẻ có thể

khám phá thế giới đồ vật và bắt chước người lớn trong nhiều lĩnh vực hành vi ứng xử, mà trước đó trẻ chưa biết.

– Giai đoạn 6: Hình thành hình ảnh tinh thần, chuyển từ hành động trí tuệ theo sơ đồ cảm giác – vận động sang biểu tượng (18 – 24 tháng tuổi).

Đây là giai đoạn cuối cùng của các cấu trúc giác – động. Trong giai đoạn này, trẻ đã có khả năng bắt chước có trì hoãn, tức là có khả năng liên kết các hình ảnh do hành động quá khứ mang lại để tạo ra hình tượng và lưu giữ được hình tượng đó trong khoảng thời gian nhất định. Ví dụ: Một cháu bé đi chợ cùng với mẹ, thấy con vịt bị chết, về nhà cháu nằm ra sàn nhà, mắt nhắm lại giả vờ làm con vịt chết. Thấy cháu bé nhà khác có động tác hờn dỗi, về nhà cháu cũng gào thét, khua tay, giậm chân...

Khả năng hình thành và lưu giữ hình ảnh bên trong và liên kết chúng lại là một tiến bộ quan trọng về nhận thức của trẻ trước 3 tuổi.

Như vậy, nhận thức của trẻ được phát triển từ các phản xạ ban đầu có tính bẩm sinh đến việc hình thành cơ cấu cảm giác – vận động và tiếp đến là thành tựu tư duy trên các sơ đồ đơn giản. Điểm đặc trưng về nhận thức trong giai đoạn này là *các cấu trúc nhận thức chỉ được hình thành và thể hiện trong quá trình trẻ triển khai các hành động thực với đồ vật*. Vì vậy, tạo ra khoảng không gian tự do và thế giới đồ vật phong phú để trẻ hành động và khám phá là điều kiện quan trọng nhất giúp trẻ phát triển nhận thức và trí tuệ.

2. Sự phát triển tri giác và tư duy

2.1. Sự phát triển tri giác

Tri giác đã xuất hiện khi trẻ mới được 1 tháng tuổi. Ở thời điểm này, trẻ đã biết hướng tới đối tượng, nhưng không nhìn vào phần giữa của hình mà bị hút theo đường viền của nó. Khoảng 2 tháng tuổi, trẻ đã biết nhìn chéo từ bên này sang bên kia của hình để khảo sát.

Sang tháng thứ 6, trẻ đã có khả năng tri giác độ sâu, cảm thụ được không gian ba chiều của một vật.

Thời kì đầu, tri giác nhìn của trẻ mang tính ngẫu nhiên và mơ hồ; bước vào tuổi ấu nhi, tri giác của trẻ ngày càng rõ ràng và đầy đủ hơn. Trong khi hành động với một đồ vật nào đó, đồng thời trẻ cũng tri giác những thuộc tính của nó (màu sắc, hình dáng, vị trí trong không gian...). Do đó, trẻ có thể nhận ra người thân trong ảnh và đồ vật quen thuộc trong tranh, nghĩa là trẻ đã đồng nhất các

dấu hiệu của đối tượng và hình ảnh của chúng, cho phép tích luỹ nhiều hình tượng về sự vật và hiện tượng trong kí ức.

Bên cạnh tri giác bằng mắt, tri giác bằng tai cũng phát triển mạnh mẽ. Hoạt động cơ bản gắn liền với tri giác âm thanh là giao tiếp bằng ngôn ngữ, giúp cho việc nghe âm vị phát triển nhiều ở thời kì này. Lên 3 tuổi, trẻ tri giác được hầu hết âm vị trong tiếng mẹ đẻ. Giai điệu của lời ru, bài hát, bản nhạc là những âm thanh mà trẻ thích lắng nghe và có tác động mạnh mẽ đến sự phát triển thính giác của trẻ. Những tiếng kêu của các con vật xung quanh (gà, vịt, chó, mèo, chim...) đều là những âm thanh hấp dẫn, lôi cuốn trẻ chú ý; trẻ thường hay bắt chước và phân biệt được những tiếng kêu của chúng.

Nhờ tri giác phát triển mà nhiều sự vật được lưu lại trên vỏ não thành hình ảnh tinh thần và sự tái hiện của trẻ được mở rộng. Khoảng cách thời gian giữa hai lần tri giác được tăng lên. Trong năm đầu, chu kì đó không quá vài ngày. Đến 2 tuổi có thể tăng lên đến vài tuần. Tiếp theo nhận lại là nhớ lại sự vật đã được tri giác trước đây. Ở năm đầu, trẻ cố tìm đồ vật đã biến mất hay quay đầu về phía sự vật được gọi; đến 2 tuổi, trẻ đã có thể nhận lại và nhớ lại những gì vừa mới xảy ra trước đó, đặc biệt những ấn tượng mạnh đượm màu sắc xúc cảm được trẻ ghi nhớ lâu hơn.

2.2. Sự phát triển tư duy

Khi được 1 tuổi, ở trẻ đã xuất hiện sự phối hợp hai hành động có cấu trúc mục đích – phương tiện, báo hiệu sự xuất hiện của tư duy: *tư duy bằng tay,* ví dụ: kéo rổ lại gần để lấy quả cam trong rổ; bấm nút cho đèn sáng... Tuy nhiên, cấu trúc này đã có sẵn trong các hành động, mang tính tất yếu. Vì vậy, trẻ chưa có tư duy thực sự. Tư duy đích thực chỉ xuất hiện khi trẻ biết *xác lập mối quan hệ chưa có sẵn* để giải quyết một nhiệm vụ thực tiễn mới. Chẳng hạn, trẻ biết lấy gậy khều quả bóng trong gầm bàn (cái gậy không liên quan tới quả bóng, nhưng trẻ đã biết liên kết giữa hai hành động độc lập để giải quyết nhiệm vụ).

Giai đoạn đầu (lên 2 tuổi), việc xác lập mối quan hệ trên thường xảy ra ngẫu nhiên và do bắt chước hành động của người lớn. Sau đó, nó chuyển sang thiết lập những mối quan hệ tương tự trong điều kiện mới. Đây là bước chuyển quan trọng về hoạt động tư duy ở trẻ. Chẳng hạn, một trẻ lấy ống bơ múc nước tưới cho cây, nhưng vì ống bơ thủng nên nước chảy ra ngoài và không tưới được. Bé đưa tay hứng nước, lúc đầu tay để xa đáy ống bơ, sau đó để sát đáy và phát hiện nước trong ống bơ không chảy. Vì vậy, muốn chứa nước thì đáy ống bơ

phải kín. Phát hiện này giúp trẻ có thể dùng ống bơ khác hoặc vật nào đó có đáy để múc nước. Hiện tượng này được gọi là "chợt hiểu" hay "bừng hiểu". J. Piaget gọi khả năng này là trí khôn cảm giác – vận động hay trí khôn giác – động (intelligence sensori – motrice). Tư duy ở giai đoạn này của trẻ ngang tầm với trí khôn của con khỉ đã trưởng thành.

Kiểu tư duy được thực hiện nhờ những hành động định hướng bên ngoài nên được gọi là *tư duy hành động*. Tức là tư duy *chỉ được diễn ra trong quá trình hành động với đồ vật*, chủ yếu là hành động công cụ và xác lập những mối tương quan. Các hành động công cụ đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển tư duy. Trẻ càng tích cực hoạt động với đồ vật và giao tiếp với người lớn bao nhiêu thì càng có điều kiện để thiết lập những mối quan hệ giữa chúng bấy nhiêu và đó cũng là điều kiện thuận lợi cho sự phát triển tư duy.

Cuối thời kì giác – động, ở trẻ đã xuất hiện mức độ ban đầu của *tư duy trực quan – hình ảnh*, tức là tư duy diễn ra bởi sự so sánh các hình ảnh tri giác. Trẻ đã có thể so sánh và khái quát các đồ vật có dấu hiệu bề ngoài giống nhau (hay còn gọi là sự phiếm hoá). Chẳng hạn, khi tri giác các vật có hình tam giác, trẻ nói: "giống cái nhà"; những vật có hình tròn: "giống quả bóng"; những vật có màu đỏ: "giống cờ"...

Cùng với sự hình thành và phát triển tư duy trực quan – hình ảnh, việc lĩnh hội từ ngữ giữ vai trò quan trọng, bởi từ luôn mang tính khái quát. Ví dụ: Trẻ học từ "đồng hồ" là chỉ các loại đồng hồ (đồng hồ đeo tay, đồng hồ để bàn, đồng hồ treo tường...). Tuy vậy, trẻ hiểu nghĩa của từ vẫn còn mơ hồ, khác xa với nghĩa mà người lớn hiểu.

IV. TƯƠNG TÁC GIỮA TRẺ EM VỚI NGƯỜI LỚN VÀ SỰ HÌNH THÀNH CÁC XÚC CẢM – TÌNH CẢM

1. Giao tiếp xúc cảm trực tiếp với người lớn

Hai năm đầu tiên, trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào người lớn. Người lớn cho trẻ ăn, ấp ủ, vệ sinh, bảo vệ trẻ khi bị đau đớn hoặc bệnh tật. Đối với đa số bố – mẹ, sự chăm sóc con không đơn thuần là nghĩa vụ mà là nguồn vui, hạnh phúc và thoả mãn. Về phía mình, trẻ cũng làm nảy sinh sự gắn bó với bố mẹ thông qua các ứng xử của bản thân. Trẻ thể hiện xúc cảm của mình bằng các hành vi mút, dụi, nhìn, cười, khóc, nghe, nói chuyện và các hành vi khác...

Khi mới đẻ, trẻ sơ sinh được mẹ bế nên không phải bám vào người mẹ như động vật. Nhưng trẻ thường điều chỉnh vị trí của mình để có thể áp sát vào cơ thể mẹ. Vì vậy, khi trẻ cảm thấy bất an, người mẹ thường ôm chặt bé theo tư thế thẳng đứng và hướng về phía mặt mình. Với những trẻ đẻ non, nếu luôn được trở người, vuốt ve, xoa bóp và được nghe giọng nói dịu dàng, dỗ dành của mẹ thì trẻ sẽ ít khóc hơn, tích cực hơn và có hệ thống thần kinh phát triển.

Cái nhìn của trẻ không đơn thuần là tri giác mà còn là tín hiệu giao tiếp với người lớn. Nếu không được đáp ứng, trẻ sẽ tỏ ra buồn. Nếu người mẹ khi đến gần con, thường mỉm cười và nói bằng giọng nựng nịu thì trẻ sẽ đáp lại bằng nụ cười và các cử động khua chân, múa tay. Ngược lại, nếu người mẹ đến gần trẻ với thái độ im lặng hoặc không nhìn trẻ thì trẻ sẽ quay mặt đi. Thỉnh thoảng trẻ quay mặt lại và mỉm cười, nhưng nếu người mẹ vẫn giữ nguyên nét mặt lạnh lùng, trẻ sẽ lại quay đi.

Trong tháng tuổi thứ nhất, giọng nói nựng của người mẹ có thể làm nảy sinh nụ cười ở trẻ. Khoảng 6 tuần tuổi, kích thích thị giác sẽ tạo ra nụ cười ở trẻ. Trẻ có thể nhìn khuôn mặt mẹ hoặc mặt người lạ... đang dịch chuyển hoặc lại gần mình và cười. Đến 3 tháng tuổi, trẻ có thể cười khi thấy hiệu quả hành động của mình (chạm tay vào người mẹ – mẹ cười, trẻ cũng cười và lại lặp lại hành vi này). Trong sự giao tiếp với người lớn, các trò chơi có tính nhân quả (trẻ há miệng, mẹ chọc nhẹ tay vào bụng trẻ, khi trẻ gạt tay mẹ ra, mẹ lại chạm tay vào mũi...) là kích thích quan trọng tạo ra nụ cười và khuyến khích các hành vi ứng xử của trẻ.

Từ tháng thứ 4, trẻ đã phát ra những âm đơn giản (mẹ – mẹ, bà – bà) nhưng không chứa đựng ngữ nghĩa. Từ 7 – 8 tháng tuổi, trẻ đã biết dùng cử chỉ, nét mặt và những cử động như giơ hai tay, giật tay mẹ để giao tiếp. Từ tháng thứ 13, trẻ đã có thể nói được một số từ để nói chuyện với người lớn. Kể từ đây, ngôn ngữ trở thành phương tiện chủ yếu để trẻ giao tiếp với mọi người.

Vào tháng thứ 6 đến tháng thứ 8, khi có người lạ đến gần nói chuyện với mình, trẻ không vui vẻ hưởng ứng như trước nữa mà tỏ ra sợ hãi, từ chối không muốn giao tiếp. Biết lạ là một bước tiến bộ, vì trẻ biết so sánh để phân biệt được người lạ với người quen. Người quen, đặc biệt là người mẹ là đối tượng thân thiết mà trẻ thường xuyên muốn quấn lấy.

Trong khi giao tiếp với người lớn, ở trẻ nảy sinh nhu cầu cầm nắm các đồ vật xung quanh. Lúc này, người lớn trở thành khâu trung gian giữa trẻ và đồ vật;

đồng thời, hoạt động phối hợp giữa người lớn và trẻ được hình thành (người lớn cầm tay trẻ gõ vào trống chẳng hạn). Từ đây, người lớn dẫn dắt trẻ vào thế giới của đồ vật và hướng dẫn nó hành động trực tiếp với đồ vật đơn giản.

Vào khoảng 7 – 8 tháng tuổi, nhờ hoạt động phối hợp với người lớn, khả năng bắt chước được hình thành. Đó là điều kiện quan trọng để trẻ tiếp nhận sự dạy dỗ của người lớn. Khả năng bắt chước hành động từ người lớn của trẻ tăng lên rõ rệt vào những tháng cuối của năm đầu.

Giao tiếp xúc cảm trực tiếp với người lớn ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển tâm lí của trẻ, đặc biệt là về mặt xúc cảm.

Trẻ chỉ sẵn sàng giao tiếp với những người lớn nào mà mình cảm thấy an toàn và thoải mái về tình cảm, đương nhiên trước hết phải là người mẹ. Nếu trước đây còn nằm trong bụng mẹ, thai nhi và người mẹ cộng sinh về mặt sinh lí, thì giờ đây trẻ và người mẹ *cộng sinh về mặt xúc cảm*. Được thương yêu, trẻ sẽ có một đời sống tâm lí ổn định, dễ phát triển về nhiều mặt. Ngược lại, nếu trẻ phải sống trong cảnh cô quạnh, luôn sợ hãi, khi lớn lên sẽ mặc cảm, không muốn tiếp xúc với người xung quanh, dễ mắc phải "bệnh cách li" hay "bệnh do nằm viện" (hospitalism). Những trẻ này thường lâm vào trạng thái buồn rầu, ủ dột và rất chậm phát triển. Giao tiếp xúc cảm trực tiếp với người lớn được coi là điều kiện tiên quyết để trẻ lớn lên thành người.

2. Tình cảm gắn bó mẹ – con ở trẻ em

2.1. Sự gắn bó mẹ – con

Một trong những đặc trưng quan trọng bậc nhất ở trẻ trước 2 tuổi là *sự gắn bó mẹ – con*.

Biểu hiện của sự gắn bó mẹ – con là các hành vi làm tăng sự gần gũi hoặc sự tiếp xúc của trẻ với người mẹ hoặc với hình bóng của người mẹ (của người chăm nuôi).

Khi mới lọt lòng, trẻ đã có những phản xạ như mút, bám níu, khóc, mỉm cười, muốn được ôm ấp vỗ về, đó chính là thể hiện nhu cầu gắn bó với người lớn. Phản xạ rúc đầu vào bụng, vào ngực mẹ, một mặt là để tìm vú, mặt khác là muốn áp vào da thịt mẹ... Tất cả các phản ứng đó tạo ra quan hệ xúc cảm mẹ – con.

Quan hệ với người mẹ qua xúc giác là mối quan hệ được xuất hiện sớm nhất và có vai trò quan trọng bậc nhất đối với sự phát triển của trẻ trong năm đầu. Đó chính là biểu hiện của sự gắn bó giữa trẻ với người mẹ. Đây là *quan hệ gốc*, làm cơ sở cho sự phát triển các mối quan hệ xã hội sau này. Sự gắn bó với

người mẹ có vai trò đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển của trẻ em. (Thiếu sự gắn bó mẹ – con, trẻ sẽ rất khó phát triển). Nó tạo ra cảm giác an toàn ở trẻ nhỏ, giúp trẻ yên tâm trong việc khám phá và giao tiếp với môi trường xung quanh. Sự sợ hãi (người và vật lạ) và sợ bị tách ra khỏi mẹ (nỗi lo chia cắt) là hai tác nhân quan trọng tạo ra sự gắn bó. Vì vậy, ngay từ khi mới sinh, trẻ cần được người mẹ ôm ấp, xoa bóp, vuốt ve để sớm thiết lập mối quan hệ gắn bó mẹ – con. Việc tách con ra khỏi mẹ sẽ làm tổn thương quan hệ này và bất lợi cho sự phát triển trong các giai đoạn sau. Nhu cầu gắn bó cũng có thể được thoả mãn bởi người khác, miễn là người đó thương yêu, ôm ấp vỗ về như chính người mẹ của trẻ. Sự thoả mãn nhu cầu này được biểu hiện qua cảm giác dễ chịu của trẻ khi được bế ẵm, hôn hít, sát kề da thịt với người lớn.

Quá trình hình thành sự gắn bó mẹ – con ở trẻ thường diễn ra qua bốn giai đoạn: *Giai đoạn tiền xã hội* (0 – 6 tuần tuổi): Trẻ có các phản ứng thích thú (hoặc phản đối) với mọi kích thích. Cuối giai đoạn này, trẻ đã thể hiện sự thích thú đối với một số kích thích xã hội (mặt người). *Giai đoạn xã hội chưa phân tách* (6 tuần tuổi đến 6 – 7 tháng tuổi): Trẻ thích tiếp xúc với mọi người và những vật thể giống người (búp bê). *Giai đoạn gắn bó đặc biệt* (7 – 9 tháng tuổi): Trẻ thường gắn bó với một người duy nhất (mẹ hoặc người chăm nuôi). Trẻ thường bò theo mẹ, lại gần mẹ và vui mừng khi thấy mẹ, đồng thời rất sợ người lạ. *Giai đoạn đa gắn bó* (sau 10 tháng tuổi): Trẻ có thể gắn bó với mọi người, trước hết là bố, anh, chị, ông, bà... Sau 18 tháng tuổi, còn rất ít trẻ chỉ gắn bó với một người.

Nhìn chung, sự gắn bó chặt chẽ giữa mẹ và con diễn ra mạnh mẽ ở trẻ trong suốt 9 tháng đầu, đặc biệt là trong giai đoạn 6 – 9 tháng tuổi.

Điều cần lưu ý là không chỉ trẻ mà cả người mẹ cũng có nhu cầu gắn bó mẹ – con. Nếu vừa sinh con, người mẹ được nhìn thấy con, được ôm con vào lòng, vuốt ve con... thì ở người mẹ xuất hiện cảm giác an toàn. Ngược lại, nếu người mẹ bị tách ra khỏi con, sẽ xuất hiện cảm giác lo âu. Như vậy, sự gắn bó mẹ – con giữa trẻ sơ sinh với người mẹ (người chăm nuôi) là quan hệ song phương.

Trong mối quan hệ gắn bó mẹ – con, cả hai phía mẹ và con đều phát tín hiệu cho nhau. Tín hiệu của mẹ được biểu hiện ở những động tác, cử chỉ, nét mặt, giọng nói... hướng về con, gợi cho trẻ phản ứng đáp lại. Còn con tuy chưa có lời nói, cử chỉ hướng về mẹ một cách chủ định, nhưng vẫn phát ra những tín hiệu như mút, dụi đầu, nhìn, cười, la khóc, vặn mình, cọ quậy chân tay, khiến người lớn mà trước hết là người mẹ nhận ra và đáp ứng nhu cầu của bé.

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng tới sự gắn bó mẹ – con

Có nhiều yếu tố tác động đến sự gắn bó mẹ – con, trong đó có ba yếu tố nổi bật: Chất lượng chăm sóc trẻ của người mẹ; đặc điểm bầu không khí tâm lí gia đình và điều kiện sức khoẻ của trẻ.

Trong đa số trường hợp, người mẹ nhạy cảm, đáp ứng ngay những đòi hỏi của trẻ thì thường tạo ra ở trẻ em sự thích thú khi tương tác với mẹ và tạo *cảm giác an toàn* (gắn bó an toàn). Ngược lại, trẻ sẽ có cảm giác lo lắng và lẩn tránh đối với người mẹ không đáp ứng đối với các tín hiệu của trẻ, thể hiện sự không thích thú khi ở bên con. Các bà mẹ nói chuyện quá nhiều và liên tục với trẻ, đáp ứng quá mức các yêu cầu của trẻ cũng dễ tạo ra cảm giác lẩn tránh ở trẻ (giảm sự gắn bó). Những trẻ không được chú ý hay bị ngược đãi sẽ không có sự gắn bó an toàn và bị rơi vào trạng thái mất phương hướng, mâu thuẫn. Những trẻ này thường là do có người mẹ bị trầm cảm hoặc khi còn nhỏ không được yêu thương, chăm sóc hoặc bị ngược đãi.

Điều kiện gia đình cũng là tác nhân quan trọng đối với sự gắn bó. Những gia đình nghèo, sức khoẻ của bố mẹ không tốt, quan hệ giữa bố mẹ không hạnh phúc... đều ngăn cản việc hình thành sự gắn bó mẹ – con.

Một tác nhân khác ảnh hưởng tới sự gắn bó mẹ – con là sức khoẻ và khí chất của trẻ. Những trẻ nhẹ cân khi mới đẻ, ốm yếu bẩm sinh do ảnh hưởng từ người mẹ hoặc bố thường cáu bẳn và uể oải, từ đó làm giảm sự nhạy cảm của bố, mẹ đối với trẻ.

Mặc dù về phía trẻ có ảnh hưởng nhất định tới tình cảm mẹ – con, nhưng vai trò quyết định tới sự hình thành và phát triển mối quan hệ gắn bó mẹ – con thuộc về người mẹ (người chăm nuôi) và gia đình.

2.3. Sự hình thành phức cảm hớn hở

Nhu cầu gắn bó mẹ – con làm cơ sở cho nhu cầu giao tiếp với những người xung quanh. Lúc đầu chỉ là sự gắn bó da thịt với người mẹ; sang tháng thứ hai, bé đã biết mỉm cười khi nhìn thấy người khác, vui mừng khi có người đến và kêu khóc khi họ bỏ đi. Dần dần ở trẻ hình thành phản ứng vận động xúc cảm đặc biệt, hướng tới người lớn, được gọi là *phức cảm hớn hở,* trẻ nhìn chằm chằm vào mặt người lớn, miệng cười toe toét, đôi khi phát ra những âm thanh gừ gừ..., chân tay khua rối rít khi người lớn cúi xuống nói chuyện với trẻ. Sự xuất hiện phức cảm hớn hở biểu hiện bước phát triển mới, đồng thời kết thúc thời kì sơ sinh (vào tháng thứ hai) để bước sang một thời kì phát triển mới.

V. HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ VÀ PHÁT TRIỂN TIẾNG NÓI

1. Giai đoạn tiền ngôn ngữ

Giai đoạn tiền ngôn ngữ được hiểu là giai đoạn trước khi trẻ em có thể hiểu và nói được các từ có nghĩa.

Biểu hiện đầu tiên của tiền ngôn ngữ là *tiếng khóc không phân tách.* Khi mới sinh, trẻ biểu hiện các nhu cầu về ăn, bài tiết, về sự đau đớn, khó chịu của mình bằng tiếng khóc. Tiếng khóc không phân định có tính bẩm sinh.

Vào khoảng 2 tháng tuổi, tiếng khóc của trẻ đã có sự phân tách. Trẻ bắt đầu sử dụng *tiếng khóc có phân tách* để thông báo nhu cầu của mình. Khóc vì đau, đói hay vòi vĩnh.

Từ tháng thứ 4 đến tháng thứ 7 – 8, ở trẻ em xuất hiện các âm bập bẹ và bi bô.

Bập bẹ là giai đoạn trẻ tập phát âm. Mặc dù chỉ là những âm đơn giản nhưng đó là những đơn vị âm thanh cơ bản của tiếng nói sau này. Trong tiếng "bập bẹ", trẻ học cách sử dụng môi, lưỡi và hơi thở chuẩn bị cho việc học nói (ba ba, ma ma...).

Không giống tiếng bập bẹ, trong tiếng bi bô, trẻ em đã bắt đầu có sự bắt chước âm thanh của người lớn và có sự lặp lại âm thanh của mình, mặc dù sự bắt chước này chưa được đầy đủ. Khi trẻ đã biết bi bô nói với người lớn và với các đồ vật xung quanh là thời điểm trẻ *bắt đầu biết giao tiếp bằng ngôn ngữ.*

Từ tháng thứ 9, trẻ đã bắt chước các âm thanh nghe được (tiếng kêu của các đồ chơi, của động vật và tiếng của người khác). Trong giao tiếp với người lớn, trẻ đã biết phối hợp giữa tiếng bi bô với các cử chỉ phi ngôn ngữ (với tay về phía mẹ, dang tay đòi bế...).

Cùng với việc xuất hiện tiếng bập bẹ, trẻ đã có khả năng hiểu lời nói của người lớn. Lúc đầu, trẻ chủ yếu phản ứng với cường độ âm thanh của người khác mà chưa hiểu được nghĩa của nó. Chỉ sau đó trẻ mới hiểu nghĩa của từ. Chẳng hạn, nếu người lớn nói với trẻ: "Đến đây với bác nào!" với ngữ điệu nặng nề như giận dữ thì trẻ tỏ ra sợ hãi và oà khóc. Nhưng vẫn câu ấy với ngữ điệu nhẹ nhàng, âu yếm thì đứa trẻ sẽ nhoẻn miệng cười và đưa tay ra.

Điều quyết định giúp trẻ hiểu được nghĩa của các âm thanh do người lớn phát ra là sự tương tác giữa trẻ với người lớn. Trong quá trình dạy trẻ học nói, người lớn giúp trẻ nhìn khẩu hình của mình, đồng thời chỉ tay về phía đối tượng được đặt tên: mẹ, bố, cái ca, con mèo... Quá trình này được lặp lại nhiều lần sẽ

giúp trẻ hình thành được mối quan hệ giữa âm thanh với đối tượng tương ứng, tức là trẻ đã hiểu được nghĩa lời nói của người lớn.

2. Giai đoạn hình thành ngôn ngữ nói

2.1. Tiếp nhận và hiểu lời nói

Quá trình hiểu lời nói của trẻ em trong giai đoạn này diễn ra theo hai cấp độ:

– *Cấp độ thứ nhất*: Trẻ hiểu cả mệnh đề do người lớn nói ra gắn liền với các tình huống sự vật cụ thể. Ở cấp độ này, trẻ chưa có khả năng hiểu nghĩa của từng từ trong mệnh đề mà chỉ hiểu nội dung của cả câu (mệnh đề) chỉ nghĩa sự vật tương ứng. Chẳng hạn, khi người lớn nói "ăn cơm", trẻ hiểu nội dung của cụm từ này gắn với hoàn cảnh cụ thể là trẻ phải ăn cơm mà chưa hiểu nghĩa riêng của từng từ "ăn" và từ "cơm". Bởi vậy, để trẻ nhanh chóng hiểu lời nói, người lớn cần kết hợp lời nói với tình huống cụ thể. *Lời nói kết hợp với tình huống cụ thể mới tạo thành tín hiệu hành động đối với trẻ đầu tuổi ấu nhi.*

– *Cấp độ thứ hai:* Trẻ hiểu nghĩa của lời nói được tách ra khỏi hoàn cảnh cụ thể. Khả năng này thường bắt đầu ở trẻ lên 2 – 3 tuổi. *Việc nghe hiểu lời nói tách khỏi tình huống cụ thể là một thành tựu rất quan trọng giúp trẻ biết sử dụng ngôn ngữ như là phương tiện chủ yếu để giao tiếp cũng như để nhận thức thế giới.*

Để giúp trẻ có khả năng này, người lớn cần giúp trẻ lặp lại sự kết hợp giữa lời nói với tình huống cụ thể (ví dụ: ăn cơm), mặt khác cần chỉ dẫn hành vi của trẻ trong các tình huống khác nhau (ví dụ: ăn bánh, ăn trái cây...).

Khi xuất hiện khả năng tách lời nói ra khỏi hoàn cảnh cụ thể, trẻ có nhu cầu cao về việc tìm hiểu tên và chức năng của các sự vật xung quanh, trẻ luôn đặt ra các câu hỏi với người lớn: "Đây là cái gì?", "Con gì?", "Nó có biết chạy không?". Trẻ thích nghe người lớn nói chuyện với nhau và thích được nghe người lớn kể chuyện. Nếu những nhu cầu trên được thoả mãn thì khả năng hiểu ngôn ngữ của trẻ sẽ phát triển tốt hơn.

2.2. Sản sinh ra lời nói

Cũng như giai đoạn tiền ngôn ngữ, quá trình hình thành lời nói của trẻ trước 3 tuổi cũng trải qua nhiều thời kì: *câu một từ; câu điện tín* (câu rút gọn) và *câu phức hợp*.

Từ 1 đến khoảng 1,5 tuổi, trẻ em đã có thể nói được các từ có nghĩa để giao tiếp với người khác. Tuy nhiên, trẻ chỉ có thể nói được các từ đơn để thể hiện ý

của mình. Hiện tượng này được gọi là *câu một từ.* Chẳng hạn, khi trẻ nói: *"Mẹ.", "Uống.", "Ăn.",...* không phải là trẻ gọi tên mẹ, nói từ *"uống"*, từ *"ăn"* mà hàm nghĩa: Trẻ rất vui khi nhìn thấy mẹ hoặc muốn được mẹ bế, cần được uống, được ăn...

Khoảng 2 tuổi, trẻ đã biết kết hợp hai từ thành *câu hai từ* theo kiểu điện tín.

Câu theo kiểu điện tín là câu được rút gọn, trong đó chỉ còn những thành phần cơ bản. Trong ngôn ngữ nói của trẻ thời kì này chủ yếu là câu có cấu trúc *danh từ + động từ* hoặc *vị ngữ + tân ngữ (trạng ngữ)*, còn các thành phần khác như liên từ, tính từ... chưa có. Chẳng hạn, khi trẻ nói: "*Con ăn.*", điều đó có nghĩa là trẻ muốn ăn cơm...

Do việc hiểu ngôn ngữ của người khác thường phát triển sớm hơn việc sản sinh lời nói, nên trong giai đoạn này có sự mâu thuẫn giữa một bên trẻ hiểu và phân biệt được cả câu nói đầy đủ của người lớn, với một bên chỉ nói được câu hai từ dạng điện tín. Vì vậy, khi còn ở mức ngôn ngữ điện tín, vốn từ của trẻ còn hạn chế nên trẻ chỉ lựa chọn các từ liên hệ chủ yếu tới đối tượng, còn các từ khác bị lược bỏ.

Khi được 2,5 tuổi (28 – 30 tháng tuổi), trẻ em có thể nói được tương đối đầy đủ các câu đơn (gồm ba từ trở lên), kiểu như: *"Con yêu mẹ"*. Khi được 3 tuổi, trẻ đã nói được câu đầy đủ, phức tạp như: *"Ai rắc cát lên đầu cháu thế?", "Tại anh đánh con nên con khóc.", "Con được cô khen vì con cho bạn đồ chơi.", "Bố đón con về nhà nhưng mẹ vẫn chưa về."*... Đây là một bước tiến đáng kể trong lời nói của trẻ. *Nói đúng ngữ pháp là một bước phát triển cao trong quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ trước 3 tuổi.*

Trong suốt thời kì phát triển ngôn ngữ, trẻ có nhu cầu cao về giao tiếp ngôn ngữ với người lớn. Trẻ hỏi rất nhiều, hay quan sát và bắt chước ngôn ngữ, cử chỉ của người lớn. Vì vậy, nếu được người lớn tích cực dạy nghe hiểu lời nói của người xung quanh và nói cho người khác hiểu lời nói của mình thì tốc độ phát triển lời nói của trẻ sẽ được cải thiện nhanh chóng. Đó là cơ sở để phát triển toàn bộ đời sống tâm lí của trẻ

VI. XUẤT HIỆN TIỀN ĐỀ CỦA SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH

1. Sự hình thành cấu tạo tâm lí bên trong

Nếu trong năm đầu, cuộc sống của trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào người lớn và người lớn có thể áp đặt cho trẻ một chế độ sinh hoạt hằng ngày (ăn, ngủ,

tắm, chơi...) thì sang tuổi ấu nhi, việc đó không còn đơn giản như vậy nữa. Đó là vì ở trẻ đã bắt đầu xuất hiện *một thế giới nội tâm*. Vào tuổi ấu nhi, trẻ hành động không chỉ do tác động trực tiếp bên ngoài mà còn bị điều khiển bởi biểu tượng được giữ lại trong trí nhớ. Suốt thời kì này, *trí nhớ bắt đầu đóng vai trò quan trọng*, nó tham gia vào các quá trình tâm lí làm cho thế giới bên trong được hình thành mạnh mẽ và hành vi của trẻ cũng được cải biến rõ rệt.

Trí nhớ không những giúp trẻ nhận ra vị trí của mình trong thế giới đồ vật và trong những người xung quanh mà còn bắt đầu nhận ra mối quan hệ giữa quá khứ, hiện tại và tương lai. Nhờ đó, cấu tạo tâm lí bên trong bắt đầu hình thành, có tác dụng chi phối hành vi của trẻ mà ở trẻ bắt đầu xuất hiện *động cơ của hành động*. Do đó, người lớn lúc này không thể áp đặt cho trẻ thái độ và cách ứng xử của mình đối với con người và sự vật xung quanh. Tuy nhiên, động cơ của trẻ ấu nhi vẫn còn hết sức đơn giản và chưa được tổ chức thành một hệ thống thứ bậc dựa trên một trật tự ưu tiên về tầm quan trọng nhiều hay ít để hành động. Phải mất nhiều thời gian trẻ mới xác định được một thế giới bên trong để phối hợp các động cơ với nhau, khiến cho động cơ này có thể phục tùng động cơ khác quan trọng hơn.

Tuy trẻ đã bắt đầu có một thế giới bên trong nhưng thế giới đó vẫn còn rất mơ hồ, mong manh khiến cho hành động của trẻ ấu nhi vẫn còn chịu ảnh hưởng của xúc cảm hay ý muốn được nảy sinh từ hoàn cảnh trực tiếp. Vì thế, hành vi của trẻ còn phụ thuộc nhiều vào hoàn cảnh bên ngoài và mang *tính tự phát*, trẻ có thể rất thích thú và cũng dễ chán ngay một thứ gì đó.

Vào cuối tuổi ấu nhi, trẻ đã có thể hành động theo mục đích, nhưng ảnh hưởng của hoàn cảnh bên ngoài vẫn mạnh hơn là lời giải thích hay ý định ban đầu của trẻ, do thế giới nội tâm của trẻ tuy đã hình thành nhưng còn chưa ổn định. Đứa trẻ có thể nói trước là nó muốn làm một cái gì đó, nhưng thường trẻ không làm được đến nơi đến chốn. Chẳng hạn, một cháu bé 30 tháng tuổi, trước khi vẽ đã "tuyên bố": "Con sẽ vẽ con gà", nhưng hí hoáy được một lúc rồi nhìn sang thấy bố đang vẽ con ngựa, cháu lại "cải chính": "Con vẽ con ngựa giống bố cơ!"

Bước sang tuổi ấu nhi, *tình cảm* của trẻ được phát triển lên một bước, ở trẻ đã xuất hiện tình cảm tự hào và xấu hổ. Trẻ muốn được người lớn khen ngợi, âu yếm và rất sợ họ tỏ ra không bằng lòng hoặc chê trách. Trẻ rất tự hào khi việc làm của mình được người lớn khen ngợi và cảm thấy xấu hổ mỗi khi hành động không được người lớn mong mỏi hay bị chê bai. Đối với bạn cùng tuổi, trẻ cũng

đã bộc lộ mối thiện cảm của mình bằng cách chia sẻ bánh kẹo hay đồ chơi cho bạn. Trẻ cũng thường bị lây lan tình cảm của người khác. Ở nhà trẻ, hễ có một vài cháu khóc thì ngay sau đó cả nhóm trẻ cùng oà khóc.

Khả năng điều khiển hành vi của trẻ ấu nhi đã xuất hiện song còn rất hạn chế. Trẻ rất khó khăn khi phải kiềm chế hành vi để thoả mãn một nhu cầu nào đó và càng khó khăn hơn khi buộc phải làm một điều gì đấy mà mình không muốn. Chẳng hạn, người ta đưa cho mỗi trẻ lên ba tuổi một gói bánh và dặn các bé đừng vội bóc ăn mà hãy chờ cho đến khi bố mẹ đến đón rồi hãy bóc ăn mới vui và như vậy sẽ ngon hơn. Nhưng rất ít trẻ làm theo lời khuyên đó. Trong nhóm trẻ có 15 bé thì chỉ có 3 bé không bóc ăn ngay, nhưng các bé đó cũng không kiên nhẫn chờ cho đến chiều mà chỉ sau ít phút cũng bóc ra ăn luôn.

2. Sự hình thành cái tôi ban đầu

Dấu hiệu đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách là sự xuất hiện của *tự ý thức,* còn được gọi là "*cái tôi*" hay *ý thức bản ngã,* tức là tự nhận thức về bản thân mình.

Một trong số tiền đề của sự hình thành ý thức về bản thân là *tên gọi.* Tên gọi có một tầm quan trọng đặc biệt. Ở tuổi ấu nhi, trẻ còn bị hoà lẫn với những người thân thích xung quanh. Nhiều đứa trẻ tự xưng tên của mình như là người khác gọi và vẫn coi mình ở ngôi thứ ba. Về cuối tuổi ấu nhi, trẻ đã nhận ra mình một cách rõ ràng nên trong việc xưng hô, trẻ đã biết đặt mình ở ngôi thứ nhất.

Trẻ thường sớm đồng nhất bản thân với tên gọi của mình và không thể chấp nhận được mình không có tên cũng như tỏ ra bực mình nếu bị gọi bằng tên khác.

Tuy nhiên, việc trẻ biết mình có một tên riêng không có nghĩa là trẻ đã ý thức được về bản thân mình. Chỉ đến khoảng 3 tuổi, trẻ mới tách ra được tên gọi của mình với bản thân mình, mới nhận ra tên mình gắn liền với bản thân mình (tức là "cái tôi" của mình).

Việc *trẻ ý thức được bản thân* liên quan tới bốn sự kiện sau:

– *Thứ nhất,* trẻ tự nhận ra bản thân bắt đầu từ hình dáng bên ngoài và các bộ phận cơ thể của mình (mắt, mũi, mồm, chân tay...). Trẻ có khả năng tự ý thức được bản thân mình khi được khoảng 18 tháng tuổi.

– *Thứ hai,* trẻ nhận ra và kiểm soát được xúc cảm của mình. Khi được 3 tháng tuổi, trẻ đã có thể phân biệt được xúc cảm của người trong ảnh. Vào khoảng 8 – 10 tháng tuổi, khả năng nhận biết này trở nên rõ rệt. Trẻ thường

kiểm tra phản ứng xúc cảm của cha mẹ để điều chỉnh phản ứng của mình. Từ 18 đến 24 tháng tuổi, trẻ đã bắt đầu *nói chuyện theo xúc cảm*. Trẻ cũng biết tỏ thái độ khi nghe người lớn kể chuyện. Lên 3 tuổi, trẻ đã biết thảo luận với các thành viên trong gia đình về các trải nghiệm xúc cảm của mình.

Bên cạnh việc hiểu xúc cảm, ở trẻ đã xuất hiện khả năng kiểm soát, điều chỉnh xúc cảm của mình và của người khác. Hết năm đầu tiên, trẻ đã biết lãn khỏi vật kích thích hoặc tìm cách trườn khỏi người khác làm mình khó chịu. Từ 18 đến 24 tháng tuổi, trẻ đã tìm cách kiểm soát hành động của người khác làm mình khó chịu; đã biết nhíu mày, mím môi hay cố gắng kìm nén sự tức giận hoặc buồn bực.

– Thứ ba, hình thành "cái tôi" ban đầu về bản thân bao gồm cả nhận biết về giới tính.

Khi mới sinh, trẻ chưa biết mình là nam hay nữ. Cuối năm thứ nhất, trẻ có thể phân biệt được nam và nữ trong ảnh. Gần 2 tuổi, trẻ bắt đầu nhận dạng bản thân mình là trai hay gái nhưng không biết vì sao lại như vậy. Từ 2 tuổi, trẻ đã nhận ra người khác là trai hay gái thông qua quần áo, kiểu tóc và đã sử dụng đúng các từ *"cô"*, *"chú"*,... Khoảng 3 tuổi, trẻ có xu hướng và biết chọn bạn chơi cùng giới. Nhờ vậy, trước khi đi học mẫu giáo, trẻ đã có hành vi ứng xử theo khuôn mẫu giới.

Trẻ 2 tuổi đã học cách tự nhận biết vai trò của mình trong gia đình thông qua cách ứng xử của người khác. Chẳng hạn, đối với cha mẹ, trẻ là cục cưng bé nhỏ; đối với anh chị, trẻ là đồ ích kỉ nhưng cũng là đối tượng để dạy dỗ, ban ơn và sai bảo; đối với em, trẻ vừa là đối thủ cạnh tranh vừa là người bảo vệ... Việc trẻ ý thức được các vai trò xã hội khác nhau là biểu hiện rõ rệt ý thức về bản thân của trẻ lên ba.

– Thứ tư, tự đánh giá về hành vi của bản thân.

Bước cao hơn của tự ý thức là trẻ biết *tự nhận xét, tự đánh giá* hành vi của mình. Ban đầu, trẻ dựa vào lời nhận xét của người lớn về mình, về bạn cùng tuổi hay về nhân vật trong truyện mà người lớn cho là tốt hay xấu và tỏ thái độ khen chê rõ ràng. Sau đó, trẻ mới liên hệ với hành vi của mình rồi cố gắng làm theo lời khuyến khích của người lớn. Mọi hành vi của trẻ đều có thể chia thành "ngoan" hay "hư". Trẻ phân biệt được điều này là căn cứ vào thái độ của người lớn, khi trẻ làm một việc gì được người lớn xung quanh tán thưởng thì trẻ thường làm đi làm lại nhiều lần để được khen và được gọi là "bé ngoan".

Trẻ được giáo dục tốt luôn có nguyện vọng trở thành "bé ngoan" để được người lớn khen. Nhu cầu đó dẫn đến sự phát triển tính tự trọng sau này, giúp trẻ thực hiện những hành vi tốt hơn.

3. Nguyện vọng độc lập và khủng hoảng của tuổi lên ba

Khi trẻ đã tách mình ra khỏi người khác và nhận ra những khả năng của chính mình thì đồng thời cũng xuất hiện một thái độ mới đối với người lớn. Trẻ đã bắt đầu so sánh mình với người lớn, muốn giống như người lớn và làm những việc như người lớn. Trong khi muốn tự mình làm lấy mọi việc, ở trẻ xuất hiện *nguyện vọng độc lập*. Trẻ lên ba thường hay nói: *"Con tự..."* như là tiếng "cửa miệng" như: *"Con tự mặc áo", "Con tự đi chơi"*... Trẻ không muốn người lớn can thiệp vào những việc đó. Đây chính là thời điểm thích hợp để giáo dục *tính tự lực* cho trẻ. Người lớn cần tạo cơ hội để trẻ làm các việc tự phục vụ như tự rửa tay, tự xúc cơm hoặc làm những việc nhỏ để "giúp đỡ" ông bà, cha mẹ. Cũng từ nguyện vọng độc lập, ở trẻ lên ba xuất hiện *nhu cầu tự khẳng định*, là động lực mạnh mẽ thúc đẩy trẻ phát triển về mọi mặt và cũng là dấu hiệu báo trước một nhân cách đang được hình thành.

Tuy nhiên cùng với đó, ở trẻ lên ba lại xuất hiện một thái độ đối lập với người lớn, biểu hiện ở tính bướng bỉnh, chỉ muốn làm theo ý thích của mình. Cũng ở giai đoạn này, từ *"không"* cũng dường như là tiếng "cửa miệng", hầu hết trẻ đều tỏ ra bướng bỉnh, muốn làm ngược lại với lời chỉ bảo của người lớn hoặc vi phạm những ngăn cấm của họ. Trẻ đặc biệt chống đối lại với ai quá quan tâm hay thường làm hộ trẻ mọi việc. Đồng thời với tính bướng bỉnh, trẻ lại muốn *có thẩm quyền* đối với mọi vật xung quanh, cái gì cũng muốn thuộc về mình, tính "ích kỉ" xuất hiện. Mặc dù tính ích kỉ này chưa mang nội dung vụ lợi như tính ích kỉ có ở người lớn, nhưng nếu không được giáo dục tốt, tính ích kỉ cũng từ đó có cơ hội để phát triển. Với những đặc điểm như vậy, các nhà tâm lí học gọi đây là *thời kì khủng hoảng của tuổi lên ba*.

Khủng hoảng của tuổi lên ba là một hiện tượng phổ biến, nhưng có tính tạm thời và chuyển tiếp, trẻ em ở lứa tuổi lên ba ít nhiều thường mắc phải. Lúc này, người lớn thường gặp khó khăn trong quan hệ với trẻ, đặc biệt đối với những trẻ quá bướng bỉnh và ương ngạnh. Người lớn nên kịp thời nhận thấy những khả năng mới của trẻ và đáp ứng nhu cầu tự khẳng định, muốn tự lập của trẻ mà tạo ra những hình thức hoạt động mới, những quan hệ mới với mọi người xung quanh, giúp trẻ vượt qua thời kì khủng hoảng. Người lớn không nên coi

đây là một đặc tính cố hữu của trẻ hoặc lại quá coi thường cuộc khủng hoảng này, không thay đổi thái độ đối xử với trẻ lên ba, không tìm kiếm biện pháp giáo dục thích hợp giúp trẻ tự khẳng định thì cuộc khủng hoảng sẽ kéo dài suốt thời kì thơ ấu, để lại những dấu vết nặng nề sau này.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 5

1. Anh (chị) hãy tóm lược những thành tựu lớn trong sự tăng trưởng cơ thể của trẻ trong 3 năm đầu và phân tích ảnh hưởng của chúng tới sự phát triển tâm lí trẻ.
2. Anh (chị) hãy chứng minh nhận định sau: "Hành động với đồ vật và quan hệ trực tiếp với người lớn (đặc biệt là với người mẹ) là các tác nhân chính trong sự phát triển tâm lí trẻ em 3 năm đầu".
3. Anh (chị) hãy phân tích cơ chế hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí chủ yếu của trẻ em từ sơ sinh đến 3 tuổi.
4. Anh (chị) hãy tìm các nguyên nhân và cách khắc phục tình trạng khủng hoảng của tuổi lên ba.

Chương 6

SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CỦA TRẺ MẪU GIÁO

(Từ 3 đến 6 tuổi)

Các nội dung chính của chương:

➢ Sự trưởng thành cơ thể và hệ thần kinh diễn ra với tốc độ chậm hơn so với thời kì trước và có xu hướng hoàn thiện cấu tạo và chức năng.

➢ Sự hình thành và phát triển các hoạt động chơi theo logic: Trò chơi hành động chức năng → Trò chơi tượng trưng → Trò chơi xây dựng, vẽ hình → Trò chơi đóng vai → Trò chơi có luật. Hoạt động chơi giữ vai trò chủ đạo trong suốt quá trình phát triển tâm lí của trẻ mẫu giáo. Việc tổ chức cho trẻ chơi một cách khoa học có ý nghĩa to lớn đối với sự phát triển của trẻ.

➢ Cấu trúc nhận thức của trẻ mẫu giáo phát triển theo logic hình ảnh tinh thần – kí hiệu – biểu tượng. Vốn biểu tượng về sự vật là thành tựu nổi bật trong nhận thức. Hoạt động tri giác có vai trò chủ đạo. Các hoạt động nhận thức khác từ tư duy, chú ý, trí nhớ... đều phụ thuộc vào tri giác, bị chi phối mạnh mẽ bởi các hình ảnh tri giác. Dạy trẻ em quan sát tinh tế qua các trò chơi là trọng tâm trong dạy phát triển nhận thức của trẻ.

➢ Vốn ngôn ngữ cơ bản phong phú về ngữ nghĩa và ngữ pháp. Số lượng từ rất lớn. Câu hoàn chỉnh, đủ để trẻ em độc lập trong giao tiếp và chuẩn bị cho học tập trong trường phổ thông.

➢ Tính duy kỉ là đặc trưng nổi bật trong sự phát triển tâm lí tuổi mẫu giáo. Nó có trong mọi lĩnh vực phát triển: nhận thức, thái độ và hành vi của trẻ, ảnh hưởng mạnh mẽ đến các hoạt động của trẻ. Tác nhân chủ yếu để khắc phục tính duy kỉ là quá trình xã hội hoá trẻ em thông qua sự tương tác tích cực giữa trẻ với người lớn.

Chuẩn bị sẵn sàng đi học cho trẻ bao gồm sự phát triển về thể chất; hệ vận động; vốn biểu tượng phong phú; vốn ngôn ngữ cơ bản; các hoạt động nhận thức: tri giác tinh tế; trí nhớ, chú ý có chủ định và tư duy trực quan sơ đồ; các đặc điểm nhân cách phù hợp với hoạt động học tập: động cơ, hứng thú, tính kỉ luật, kiên trì, mục đích; khả năng duy trì chú ý...

I. SỰ PHÁT TRIỂN THỂ CHẤT VÀ VẬN ĐỘNG

1. Sự phát triển thể chất

Từ 3 tuổi đến 6 tuổi, tốc độ tăng trưởng thể chất của trẻ chậm lại so với giai đoạn trước. Mỗi năm, trẻ chỉ tăng trung bình khoảng 3kg thể trọng và 5 – 7cm chiều cao. Bộ phận phát triển nhanh hơn cả trong giai đoạn này là cánh tay và ống chân. Bàn tay và bàn chân phát triển chậm hơn.

Hệ xương và cơ của trẻ tiếp tục phát triển. Xương tiếp tục được cốt hoá, các cơ to ra. Cơ quan hô hấp và tuần hoàn phát triển. Tốc độ hình thành các phản xạ

có điều kiện tăng nhanh, hệ thống tín hiệu thứ hai và các bộ máy nhận cảm phát triển mạnh.

Hệ thần kinh của trẻ 3 – 6 tuổi vẫn tiếp tục tăng trưởng về hình thái và cấu trúc. Trọng lượng não tăng từ khoảng 1.100g lên 1.300g. Một số vùng trên vỏ não tiếp tục được mielin hoá (đặc biệt là vùng vỏ não trước trán). Các vùng chức năng của não tiếp tục được chuyên môn hoá, nhờ đó trẻ đã có khả năng hoạt động trí tuệ phức tạp và điều khiển nhiều hoạt động đòi hỏi sự tinh tế của cơ bắp. Trong giai đoạn này, não trẻ diễn ra sự tổ chức lại các cấu trúc chức năng của các hoạt động thần kinh cấp cao, khả năng bù trừ của hệ thần kinh còn rất lớn. Vì vậy, trong trường hợp trẻ bị khuyết tật, nếu có sự huấn luyện hợp lí thì sẽ có nhiều khả năng hoạt động bình thường.

Sự phát triển thể chất và thần kinh của trẻ trong giai đoạn 3 – 6 tuổi phụ thuộc nhiều vào chế độ dinh dưỡng và chất lượng chăm sóc. Sự đói ăn kéo dài hoặc có nhiều cơn đói nghiêm trọng sẽ để lại hậu quả nặng nề về thể chất và trí não của trẻ. Cũng như giai đoạn trước 3 tuổi, nếu trẻ em từ 3 – 5 tuổi bị suy dinh dưỡng sẽ dẫn đến chậm lớn và các cơ bị teo. Bệnh suy dinh dưỡng xuất hiện, ngay cả khi trẻ được cung cấp đủ calo nhưng thiếu protein. Vì vậy, việc đảm bảo cho trẻ có đủ các chất vitamin và vi lượng (sắt, kẽm...) là yêu cầu bắt buộc trong chế độ dinh dưỡng của trẻ giai đoạn này.

Ngược với suy dinh dưỡng là bệnh béo phì. Trẻ mắc chứng béo phì có nguy cơ bị các bệnh nan y như tiểu đường, huyết áp cao, tim mạch. Điều nguy hại hơn là trẻ 3 – 6 tuổi bị béo phì thì sẽ có nguy cơ tái phát bệnh này ở lứa tuổi thanh niên và trưởng thành. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến trẻ béo phì. Trong đó, khẩu phần ăn có nhiều chất béo kết hợp với ít vận động để giải phóng calo dư thừa là nguyên nhân phổ biến. Chế độ ăn không khoa học (thói quen cho trẻ ăn quá nhiều, dùng các món ăn như kem, bánh... để thưởng khi trẻ thực hiện các phần việc – kể cả việc ăn của trẻ, ví dụ: "Ăn hết cơm mẹ thưởng cho que kem") là tác nhân dẫn trẻ đến béo phì. Việc giảm béo phì ở trẻ em không thể thực hiện bằng phương pháp giảm ăn (sẽ ảnh hưởng tới sự phát triển thần kinh) mà phải bằng cách thay đổi chế độ và khẩu phần ăn. Đồng thời tăng cường tối đa sự vận động, hoạt động của trẻ.

Bệnh tật cũng ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển thể chất và tâm lí của trẻ em giai đoạn 3 – 6 tuổi. Trẻ em lứa tuổi này rất dễ bị nhiễm bệnh do khả năng miễn dịch còn yếu: viêm phổi, viêm não, sởi, đậu mùa... Những bệnh này nếu được phát hiện và chữa kịp thời thì trẻ sẽ nhanh bình phục và đuổi kịp sự

phát triển bình thường. Nếu bệnh nặng hoặc biến chứng sẽ rất nguy hiểm đến tính mạng và sự phát triển sau này. Vì vậy, việc nuôi dưỡng đầy đủ, khoa học và chế độ tiêm phòng vắcxin đúng quy định là rất cần thiết.

Chất lượng chăm sóc của người lớn cũng ảnh hưởng tới sự phát triển thể chất của trẻ. Tuy chế độ dinh dưỡng đảm bảo, nhưng trẻ bị nuôi dưỡng trong môi trường thường xuyên bị stress và không được yêu thương cũng sẽ dễ bị còi cọc, phát triển chậm hơn so với trẻ cùng trang lứa. Còi cọc còn có thể do trẻ bị mắc chứng rối loạn, thiếu hụt xúc cảm, tình cảm, mặc cảm và vô cảm... Những rối loạn và thiếu hụt này chủ yếu là do sự thiếu gần gũi, sự chăm sóc ân cần của người lớn.

Sự tụt hậu phát triển và còi cọc thể chất, tâm lí của trẻ em nhỏ tuổi do chế độ chăm sóc không đảm bảo nếu được điều trị sớm thì trẻ sẽ phục hồi tốt và phát triển kịp những trẻ bình thường.

2. Sự phát triển vận động

Biết đi là sự kiện trọng đại của trẻ em vào lúc 2 tuổi. Tuy nhiên, lúc mới biết đi, trẻ thường hay bị ngã do vội vàng. Khi lớn hơn một chút, khả năng vận động của trẻ tăng đột biến. Trẻ 3 tuổi có thể đi hoặc chạy theo đường thẳng, đường vòng, có thể nhấc cả hai chân khỏi mặt đất (nhảy). Nhưng trẻ chưa có khả năng dừng đột ngột hay quay ngoắt lại khi chạy. Lên 4 tuổi, trẻ có thể nhảy lò cò một chân, có thể sử dụng cả hai tay để làm những việc như bắt bóng, bưng bê các vật... Khi 5 tuổi, trẻ đã có các vận động cơ bản thành thạo như người lớn: chạy vung tay, kiểm soát trọng tâm và giữ thăng bằng. Các hành động đã có sự phối hợp vận động của cả cổ, cánh tay, vai, chân..., nhờ đó trẻ có thể đi xe đạp, nhào lộn hoặc thực hiện các động tác phức tạp khác...

Trong vận động, trẻ đã có khả năng phối hợp khá chặt chẽ giữa các cơ quan vận động với các giác quan. Khả năng kiểm soát các cơ nhỏ được cải thiện nhanh chóng, vì thế, trẻ sử dụng bàn tay khéo léo hơn. Trẻ 3 tuổi rất khó khăn khi cài cúc áo, buộc dây giày hay bắt chước các thao tác đơn giản; nhưng đến 5 tuổi có thể làm thành thạo những việc trên. Trẻ có thể dùng kéo cắt giấy theo các đường kẻ trước, vẽ lại các hình, các chữ cái, nặn các đồ vật...

Sự phát triển khả năng vận động có vai trò rất quan trọng trong sự phát triển tâm lí của trẻ giai đoạn 3 – 6 tuổi và không phải do trưởng thành cơ thể, mà do

học được từ người lớn. Vì vậy, *huấn luyện các thao tác vận động cho trẻ là yêu cầu và là việc làm quan trọng bậc nhất trong giáo dục gia đình và nhà trường mẫu giáo.*

II. CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO

1. Hoạt động chơi của trẻ mẫu giáo

1.1. Bản chất hoạt động chơi của trẻ em

Bản chất và chức năng trò chơi của trẻ em được bộc lộ qua sáu điểm sau:

– Thứ nhất, trong hoạt động chơi của trẻ, động cơ chơi là chính quá trình chơi chứ không phải là kết quả chơi.

Đây là điểm thể hiện rõ nhất bản chất hoạt động chơi của trẻ em. Hoạt động chơi nhằm thoả mãn *nhu cầu được chơi* của trẻ. Nói cách khác, cái kích thích trẻ em chơi là quá trình chơi, chứ không phải kết quả chơi. Điều này khác với hoạt động chơi của người lớn: cái kích thích chơi không phải là quá trình chơi mà là kết quả và giá trị của nó.

Động cơ chơi là chính quá trình chơi của trẻ em cũng là dấu hiệu quan trọng để phân biệt hoạt động chơi với hành động chơi. Trong hoạt động chơi, điều hấp dẫn trẻ chơi là việc khám phá đối tượng chơi, các công cụ, các luật lệ chơi... Khi đã hiểu rõ một trò chơi và tiến hành chơi thành thạo, trẻ sẽ không có nhu cầu chơi trò đó nữa. Khi đó, trò chơi không còn là hoạt động chơi mà là hành động chơi. Vì vậy, để duy trì hoạt động chơi cho trẻ em, người lớn phải đưa trò chơi trẻ đã biết vào trong trò chơi khác, với nguyên tắc khác. Chẳng hạn, trong trò chơi bác sĩ: Những lần đầu, khi chưa biết luật chơi và cách sử dụng các dụng cụ chơi, trẻ em rất háo hức chơi theo sự chỉ dẫn của cô giáo, nhưng khi đã chơi một số lần, trẻ không còn thích nữa. Nếu cô giáo yêu cầu trẻ chơi trò đó, các cháu vẫn sử dụng các đồ chơi nhưng không phải để chơi trò bác sĩ mà chơi trò khác.

– Thứ hai, tính chất thực và giả của trò chơi trẻ em.

Trò chơi của trẻ vừa có yếu tố thực của cuộc sống vừa khác với cuộc sống, vì nó không bị giới hạn bởi thực tế. Ví dụ: Một trẻ chơi trò cưỡi ngựa, các động tác của nó như người cưỡi ngựa thật, nhưng không phải trên con ngựa thật. Khi chơi trò đánh trận, trẻ thực hiện nghiêm chỉnh vai trò người lính xung trận, cũng bắn, cũng hi sinh... Nhưng đang chơi, trẻ có thể dừng lại để tranh luận với nhau về chi tiết nào đó không có trong tưởng tượng của chúng. Nhờ yếu tố thực

và giả, trò chơi của trẻ là nguồn vô tận, hấp dẫn và phát triển các chức năng tâm lí của trẻ em.

– Thứ ba, trò chơi trẻ em là phương thức, phương tiện cơ bản để trẻ thực hiện sự tương tác với thế giới đồ vật và thế giới người lớn.

Ở tuổi ấu nhi, trẻ tương tác với thế giới đồ vật và người khác thông qua các hành động với đồ vật và hành động giao tiếp trực tiếp với người khác. Trong tuổi mẫu giáo, trẻ thực hiện các tương tác này thông qua trò chơi (tượng trưng, xếp hình, xây dựng, đóng vai...). Qua trò chơi, một mặt trẻ khám phá thế giới đồ vật và người khác, cấu trúc lại và tái tạo đối tượng trong thế giới nội tâm của mình; mặt khác, trẻ tái hiện, thể hiện sự hiểu biết, suy nghĩ, thái độ và cách ứng xử của mình với đối tượng. Đây là dấu hiệu quan trọng nhất để phân biệt giữa trẻ em với người lớn. Người lớn sống, cảm nhận, suy nghĩ, tỏ thái độ và hành vi của mình bằng việc tạo ra sản phẩm (ngay cả trong trò chơi của người lớn cũng cần có sản phẩm); còn trẻ cảm nhận, suy nghĩ, tỏ thái độ và hành động thông qua trò chơi. Giống với người lớn khi hoạt động, trẻ khi chơi cũng thể hiện sự nghiêm túc, cố gắng hết mình. Đó là quá trình trẻ *tích cực tác động* đến đối tượng nhằm chiếm lĩnh những năng lực của con người chứa đựng trong đó. Do có chức năng như vậy, nên hoạt động chơi được coi là hoạt động chủ đạo ở tuổi mẫu giáo. Nó là phương thức cơ bản để trẻ tương tác với thế giới bên ngoài. Các chức năng tâm lí cơ bản của trẻ được hình thành trong khi chơi. Mọi hoạt động khác trong giai đoạn tuổi này như học tập, lao động tự phục vụ... đều được hình thành từ hoạt động chơi và mang sắc màu trò chơi của trẻ.

– Thứ tư, hoạt động chơi của trẻ em mang tính tự do.

Khác với học tập và lao động, trò chơi không buộc trẻ phải tuân thủ một phương thức chặt chẽ nào trong các lĩnh vực hoạt động thực tiễn. Tính tự do trong hoạt động chơi của trẻ em còn được thể hiện ở tính *tự nguyện*. Khi tham gia vào trò chơi, hành động chơi của trẻ hoàn toàn xuất phát từ nguyện vọng và hứng thú cá nhân, chứ không do một sự áp đặt nào từ bên ngoài.

– Thứ năm, hoạt động chơi của trẻ em là một hoạt động độc lập và tự điều khiển.

Chơi là hoạt động độc lập và tự chủ đầu tiên của trẻ mẫu giáo. Khi tham gia vào trò chơi, trẻ tích cực và chủ động bộc lộ hết mình, cố làm lấy mọi việc (tự chọn trò chơi, đồ chơi, bạn chơi...), cố gắng suy nghĩ để khắc phục trở ngại xuất hiện trong quá trình chơi. Có lẽ ít có hoạt động nào mà khi tham gia trẻ lại thể hiện tinh thần tự lực cao đến như vậy.

– Thứ sáu, hoạt động chơi của trẻ mang màu sắc xúc cảm chân thực mạnh mẽ.

Trò chơi tác động mạnh mẽ và toàn diện đến trẻ em chính là vì nó thâm nhập một cách dễ dàng hơn cả vào thế giới tình cảm của các em. Do vậy, trẻ chơi với tất cả sự say mê và lòng nhiệt tình vốn có của mình. Sắc thái xúc cảm chân thực mạnh mẽ mà trẻ bộc lộ trong trò chơi là một đặc điểm rất dễ nhận ra.

1.2. Sự phát triển hoạt động chơi của trẻ em tuổi mẫu giáo

– Trước 2 tuổi, trẻ chủ yếu chơi *trò chơi hành động chức năng*. Trong đó, trẻ thực hiện các động tác đơn giản, lặp lại và tập trung vào bản thân trẻ hoặc đồ vật, nhằm khám phá, tìm hiểu chúng. Ví dụ: Trẻ thích thú lặp lại nhiều lần cái lúc lắc hoặc đập nước trong bồn tắm chỉ để xem chuyện gì sẽ xảy ra. Dù trò chơi chức năng không thể hiện mục đích rõ rệt nhưng có vai trò quan trọng, giúp trẻ hiểu tác dụng các hành động của mình và hiểu đối tượng. Trò chơi hành động chức năng phát triển mạnh trong thời kì giác – động, sau đó nó không mất đi mà trở thành một phần của cá nhân trong các giai đoạn sau (Ví dụ: Trẻ 5 tuổi nhiều khi chạy vòng tròn nhiều lần mà không rõ mục đích...).

– Khi kết thúc giai đoạn giác – động, trẻ xuất hiện trò chơi có chức năng mới – *chức năng tượng trưng hay kí hiệu*. Đó chính là *trò chơi tượng trưng*. Trò chơi này gợi lên ở trẻ biểu tượng về một đồ vật hay một sự kiện nào đó đã vắng mặt. Nhờ trò chơi này, trẻ em hình thành và phát triển mạnh chức năng kí hiệu – tượng trưng. Trong trò chơi tượng trưng, trẻ mô phỏng lại những sự việc xảy ra trong cuộc sống xung quanh bằng hành động mang *tính tượng trưng độc đáo*.

– Cùng với trò chơi tượng trưng, ở trẻ 3 – 4 tuổi còn xuất hiện các *trò chơi xây dựng và vẽ hình*. Trong các trò chơi này đã có sự kết hợp các hành động chức năng với mục đích chơi rõ ràng. Ví dụ: Trẻ thích thú xếp các khối gỗ, đắp cát, vẽ các hình thù... Tuy nhiên, thời kì đầu, mục đích của trò chơi chưa ổn định. Vì vậy, trẻ thường chuyển từ các trò chơi này sang trò chơi hành động chức năng thuần tuý. Chẳng hạn, lúc đầu, trẻ xúc cát để xếp hình quả núi, nhưng một lát sau lại chuyển sang xúc cát đổ từ chỗ này sang chỗ khác một cách say sưa. Một biểu hiện khác là trẻ có thể dễ dàng chuyển đổi mục đích chơi. Ví dụ: Đang xếp các khối gỗ thành ngôi nhà, nhưng nhìn thấy bạn xếp cầu, trẻ bỏ xếp nhà chuyển sang xếp cầu như bạn... Tính không ổn định, rõ ràng của mục đích trong các trò chơi xây dựng sẽ được khắc phục khi trẻ 4 – 5 tuổi. Chẳng hạn như: Trẻ không chỉ dùng cát để đắp ngọn tháp hoặc núi mà còn biết đắp con đường dẫn đến đó, thậm chí có thể có một vài người hoặc ô tô đang đi trên đường...

– Từ 4 – 5 tuổi đến hết giai đoạn mẫu giáo, *trò chơi đóng vai* xuất hiện và chiếm ưu thế.

Trò chơi đóng vai theo chủ đề là trò chơi được trẻ mô phỏng một mảng nào đó trong cuộc sống của người lớn bằng việc diễn tả vai trò của một nhân vật nào đó bằng những hành động mang tính tượng trưng của mình.

Thời kì đầu, các trò chơi đóng vai mang đặc tính của các trò chơi tượng trưng. Trẻ thường nhập vào một vai nào đó (người lái xe, người mẹ, cô giáo...) và chơi một mình. Trẻ vừa nhập vai, vừa diễn, vừa nói cho chính mình nghe và tự điều chỉnh các hành vi diễn... Trong những năm tiếp sau, các trò chơi đóng vai đã trở nên phức tạp hơn, trẻ thích thú tham gia các trò chơi có chủ đề xã hội sâu sắc, đa dạng hơn, nhiều vai diễn hơn, với nhiều nguyên tắc chơi phức tạp hơn.

So với các loại trò chơi khác, trò chơi đóng vai theo chủ đề thể hiện rõ nhất đặc trưng của trò chơi tuổi mẫu giáo. Điều này được thể hiện qua các thành tố của trò chơi:

+ *Chủ đề chơi:* Trò chơi bao giờ cũng được thực hiện xoay quanh một chủ đề nhất định. Đó là một mảng nào đó của cuộc sống được phản ánh vào trò chơi. Trẻ càng lớn thì chủ đề chơi càng trở nên sâu rộng hơn. Lúc đầu, trẻ chỉ phản ánh vào trò chơi những chủ đề gần gũi như sinh hoạt ở gia đình hay lớp học, dần dần đến những chủ đề xa hơn như bưu điện, xây dựng, giao thông vận tải. Những chủ đề mà trẻ chơi thường phản ánh cuộc sống xã hội đương thời. Ngày nay, những chủ đề như du lịch, công viên, điện tử... cũng được phản ánh vào trò chơi của trẻ.

+ *Hoàn cảnh chơi:* Trong trò chơi đóng vai, mọi cái đều là mô phỏng (hay "giả vờ"), đó là một *hoàn cảnh chơi* hoặc *hoàn cảnh tưởng tượng*. Hoàn cảnh chơi xuất hiện khi trẻ thực hiện hành động của vai nhưng lại không có đồ vật và hành vi thật của vai. Đây là mâu thuẫn mà trẻ thường gặp trong khi chơi. Để giải quyết mâu thuẫn này, trẻ buộc phải tưởng tượng ra "vật thay thế" chính là vật thật, còn mình là nhân vật có thật trong cuộc sống. Chẳng hạn, khi đóng vai người lái tàu, trẻ buộc phải tưởng tượng dãy ghế là đoàn tàu, thành ghế là đầu tàu, còn miệng mình là còi tàu kêu "tu...tu...!", tức là trẻ đã tưởng tượng ra một hoàn cảnh chơi. Như vậy, khi chơi, trí tưởng tượng của trẻ mới nảy sinh và phát triển. Đến lượt nó, trí tưởng tượng lại giúp cho trò chơi được thực hiện dễ dàng hơn, bay bổng hơn.

+ *Vai chơi:* Trong trò chơi đóng vai theo chủ đề bao giờ cũng có vai và hành động chơi chủ yếu nhất được thể hiện trong vai diễn, tức là trẻ ướm mình

vào một người lớn nào đó để mô phỏng những hành động nhằm thực hiện chức năng xã hội của họ. Chính nhờ đóng vai mà trẻ có thể trải nghiệm được những xúc cảm vui buồn, sung sướng, khổ đau..., mới nhận biết được như thế nào là mẹ, cô bán hàng, chú bộ đội... qua nhiều cách ứng xử trong trò chơi, tất nhiên là bằng con mắt và tâm hồn của trẻ thơ, nhưng lại là điều hết sức cần thiết để qua đó trẻ học làm người.

+ *Các mối quan hệ:* Khác với các trò chơi trước đó, trong trò chơi đóng vai theo chủ đề, trẻ không thể chơi một mình mà phải cùng chơi với nhiều thành viên. Từ đó, một "xã hội trẻ em" với nhiều mối quan hệ và tính hợp tác giữa các trẻ em cùng chơi với nhau được hình thành. Tính hợp tác là một nét phát triển mới, tiêu biểu trong nhân cách của trẻ mẫu giáo. Đó cũng chính là các mối quan hệ xã hội giữa trẻ em. Trong đó có những mối quan hệ thực của trẻ em đang chơi và các quan hệ giữa các vai trong trò chơi.

– Trong thời kì cuối tuổi mẫu giáo, trẻ chuyển từ trò chơi theo chủ đề sang *trò chơi có luật chặt chẽ.*

Trò chơi có luật là sự biến dạng của trò chơi đóng vai theo chủ đề. Nói cách khác, trò chơi có luật là trò chơi đóng vai theo chủ đề nhưng các luật chơi được tôn trọng hơn. Trò chơi theo luật xuất hiện chậm hơn và ở trình độ cao hơn trong quá trình phát triển của trẻ.

Trong trò chơi đóng vai theo chủ đề, vai chơi là yếu tố hàng đầu, còn luật chơi là thứ yếu. Khi chơi trò chơi đóng vai theo chủ đề, trẻ chỉ chú ý đến vai mình đóng để cho hành động phù hợp với cách ứng xử của nhân vật mà mình thể hiện, còn luật chơi chỉ là sự thoả thuận giữa trẻ với nhau như một sự quy định ngầm. Ngược lại, trong trò chơi có luật thì luật chơi là yếu tố hàng đầu, vai chơi là thứ yếu, thậm chí bị mất hẳn trong nhiều trò chơi sau này. Nắm luật chơi là một bước phát triển mới của hoạt động chơi. Nó đòi hỏi trẻ phải có trình độ phát triển cao hơn, vì nắm luật chơi cũng tức là nắm một tri thức và điều quan trọng hơn là phải có ý chí để tự điều khiển hành vi của mình cho đúng luật. Ví dụ: Hai anh em 6 tuổi và 3 tuổi chơi trò trốn tìm với người mẹ. Trong khi hai anh em đang nấp sau cánh cửa, người mẹ đi tìm, nhưng hồi lâu vẫn chưa phát hiện được. Cậu em sốt ruột liền nhảy ra ngoài và kêu toáng lên: "Mẹ ơi! Con đây mà!", lúc đó cậu anh tóm ngay em lại và quát: "Đồ ngốc! Trốn ngay vào, đừng để mẹ biết". Ở đây, cháu bé lên ba rất thích trò trốn tìm, nhưng do không nắm được luật nên đã vội tiết lộ nơi ẩn náu của mình; còn cháu bé lên sáu thì đã nắm được luật nên đã hành động như vậy.

Như vậy, trong giai đoạn mẫu giáo đã xuất hiện khá nhiều trò chơi. Chúng xuất hiện phù hợp với trình độ phát triển của trẻ và theo trình tự: Trò chơi hành động chức năng → Trò chơi tượng trưng → Trò chơi xây dựng → Trò chơi đóng vai theo chủ đề → Trò chơi có luật. Trong tiến trình phát triển các trò chơi ở trẻ em, trò chơi trước không mất đi, mà được chuyển thành thành phần của các trò chơi sau.

2. Các dạng hoạt động khác của trẻ mẫu giáo

2.1. Sự nảy sinh các yếu tố của hoạt động học tập

Hoạt động học tập với ý nghĩa đầy đủ của nó chưa có ở tuổi mẫu giáo. Tuy nhiên, những yếu tố cơ bản của học tập đã được hình thành từ lứa tuổi này, thông qua hoạt động chơi của trẻ.

Do tương tác với người lớn trong các trò chơi, đặc biệt là trò chơi có luật, trẻ mẫu giáo hình thành nhiều yếu tố tâm lí tạo cơ sở cho hành động học tập: vốn hiểu biết, tri giác, trí nhớ, tư duy; các phẩm chất nhân cách phù hợp với hoạt động học tập như hứng thú nhận thức, khả năng chú ý, tính kỉ luật... của trẻ phát triển.

Ngoài việc tổ chức cho trẻ hoạt động chơi, người lớn còn tổ chức "tiết học mẫu giáo" nhằm góp phần chuẩn bị hình thành hoạt động học cho trẻ.

"Tiết học mẫu giáo" chưa phải là hình thức dạy học như tiết học ở trường phổ thông, nhưng có một vai trò đặc biệt. Nó không chỉ làm cho tri thức của trẻ được đầy đủ hơn, chính xác và hệ thống hơn mà còn tập cho trẻ dần dần biết học một cách có chủ định, có mục đích, biết tiếp nhận những điều cần thiết nhưng chưa phù hợp với hứng thú của mình, cũng tức là dạy trẻ biết phải làm những điều không theo ý thích. Đó là điều kiện không thể thiếu được của một người học sinh sau này.

Cần lưu ý, "tiết học mẫu giáo" thực chất vẫn là một trò chơi – trò chơi tiết học. Vì vậy, trò chơi cần phải được coi là phương pháp dạy học chủ yếu. Do đó, mọi hình thức tiết học y như tiết học phổ thông (tức là bị phổ thông hoá) đều không phù hợp với quy luật phát triển, thậm chí còn ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển của trẻ mẫu giáo.

2.2. Các hình thức sơ đẳng của hoạt động lao động

Ở trẻ mẫu giáo chưa có hoạt động lao động theo nghĩa là lao động tạo ra của cải vật chất và tinh thần cho xã hội. Ở tuổi này, trẻ chỉ có những hình thức

lao động giản đơn, sơ đẳng. Người lớn không thể đòi hỏi việc làm của trẻ phải mang lại kết quả nhất định mà chủ yếu để trẻ hiểu được thế nào là lao động. Cần tạo điều kiện để trẻ cùng tham gia vào công việc đơn giản của người lớn nhằm giúp trẻ quen dần với một vài loại hình lao động đơn giản và tạo ra những tiền đề của hoạt động lao động thực sự sau này.

Hình thức lao động đầu tiên của trẻ mẫu giáo là *lao động tự phục vụ*. Ngay từ khi 3 tuổi, trẻ em đã có nhu cầu bắt chước người lớn làm một số công việc trong sinh hoạt như: đánh răng, rửa mặt, mặc quần áo, vệ sinh... Đây là những công việc tự phục vụ rất nên khuyến khích trẻ thực hiện. Khi được 4 – 5 tuổi, trẻ có thể tham gia các công việc chung trong gia đình như: quét nhà, lau bàn ghế...

Một hình thức lao động phổ biến khác trong độ tuổi mẫu giáo là *lao động công ích*. Ví dụ: các hoạt động làm đồ chơi tặng các em lớp dưới; dọn dẹp đồ chơi, phòng học, sân trường... sau khi tan lớp. Những hoạt động này thường thu hút hứng thú tham gia của trẻ và hình thức lao động có giá trị giáo dục cao đối với trẻ em lứa tuổi này.

Trong quá trình lao động, trẻ mẫu giáo thường gặp mâu thuẫn giữa nhu cầu cao của trẻ là muốn được khẳng định bản thân, muốn được hoạt động độc lập với việc thể hiện khả năng với thực tế còn hạn chế của trẻ. Vì vậy, nhiều trẻ thường gặp thất bại trong hành động. Với những trẻ này, cha mẹ và cô giáo không nên cấm đoán, ngăn cản, mà cần giao việc nhẹ, dễ hơn, động viên và chỉ dẫn để giúp trẻ vượt qua mặc cảm "có lỗi" từ kết quả không mong muốn; tạo ra ở trẻ niềm tin vào bản thân.

Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy, ở tuổi mẫu giáo, nếu tổ chức "lao động" cho trẻ gắn liền với trò chơi thì trẻ sẽ hoàn thành tốt hơn nhiệm vụ được giao.

III. SỰ PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC

1. Sự hình thành các chuẩn nhận thức

Để nhận thức thế giới, con người thường tạo ra các chuẩn (các quy ước chung), dựa trên các tiêu chí khác nhau. Chẳng hạn, về hình dáng, có chuẩn là các *hình hình học* (hình vuông, hình tròn, hình tam giác...); về màu sắc, có các *màu trong quang phổ* (đỏ, da cam, vàng, lục, lam, chàm, tím); bé ngoan là trẻ có các *hành vi vâng lời cha mẹ, cô giáo...*

Lĩnh hội các chuẩn nhận thức là quá trình trẻ hướng nhận thức vào các thuộc tính của đối tượng (màu sắc, hình dáng, kích thước, âm thanh, mùi vị,

tốt xấu, ngoan hư, gian dối...) theo các chuẩn đã được hình thành và phổ biến trong xã hội.

Việc lĩnh hội chuẩn nhận thức đối với trẻ mẫu giáo không đơn giản, thường trẻ hay nhầm lẫn các chuẩn gần giống nhau như màu vàng với màu da cam, hình vuông với hình chữ nhật. Vì vậy trong thực tiễn, lúc đầu cần dạy trẻ em các chuẩn cơ bản. Sau đó dạy các biến thể của chúng. Chẳng hạn, đối với các loại hình tam giác, lúc đầu dạy trẻ hình chuẩn (ví dụ: tam giác đều...), sau đó đến các biến thể của chúng (các loại hình tam giác khác nhau như: tam giác nhọn, tam giác vuông,...). Đồng thời cần chú ý cho trẻ dùng từ biểu thị các chuẩn nhận thức kết hợp với hoạt động của trẻ để khắc sâu thuộc tính của chúng vào thế giới biểu tượng, giúp trẻ vận dụng vào hoạt động thực tiễn một cách thuận lợi.

Cơ sở của việc hình thành các chuẩn cho trẻ mẫu giáo là tổ chức các hành động của trẻ nhằm khảo sát và ghi nhớ những biến dạng cơ bản của mỗi thuộc tính theo chuẩn, thông qua việc dạy trẻ tập vẽ, nặn, xây dựng, hát múa, trò chơi...

2. Sự hình thành biểu tượng về sự vật

2.1. Hình thành hình ảnh tinh thần và khả năng kí hiệu

Trước 2 tuổi, trẻ hiểu thế giới bằng việc tiếp nhận tác động trực tiếp của vật thông qua các giác quan – tức là hình ảnh tri giác. Sang tuổi mẫu giáo, nhận thức của trẻ đã phát triển cao hơn. Ở trẻ *đã có sự chuyển từ hình ảnh tri giác thành hình ảnh tinh thần và kí hiệu.*

Hình ảnh tinh thần là hình ảnh tri giác về đối tượng đã được chuyển vào trong và trở thành hình ảnh tâm lí. Nếu hình ảnh tri giác chỉ là sự sao chụp lại đối tượng thì hình ảnh tinh thần (hình ảnh tâm lí) đã có tính chủ thể và được lưu giữ trong kí ức. Ở trình độ hình ảnh tri giác, trẻ em chỉ phản ứng với sự vật khi nó còn trực tiếp trước mặt. Khi sự vật đó biến mất thì trẻ cũng "quên" và quay sang đồ chơi khác. Ở trình độ hình ảnh tinh thần, trẻ đã có khả năng *bắt chước hồi tưởng* – bắt chước sau một thời gian kể từ khi chứng kiến các diễn biến của sự vật. Để có khả năng này, trẻ phải cấu tạo, lưu giữ và hồi tưởng lại những hình ảnh tâm lí về hành động đó (trẻ khôi phục và lặp lại hình ảnh đứa trẻ hàng xóm la khóc, quẫy đạp; hình ảnh ông bố đi lại với vẻ mặt cau có và điếu thuốc trong tay...).

Trên cơ sở hình ảnh tinh thần và ngôn ngữ phát triển, ở trẻ mẫu giáo đã xuất hiện *khả năng kí hiệu hoá*. Trẻ đã biết sử dụng từ để kí hiệu hoá các sự kiện

quan sát được. Nếu trong hành động biểu trưng, trẻ phải dùng các hành động để suy nghĩ và để làm tín hiệu thông báo ý nghĩ của mình thì trong các kí hiệu, trẻ đã có khả năng sử dụng các từ có nghĩa để suy nghĩ về hiện thực. Đây là một bước tiến rất quan trọng trong tiến trình phát triển nhận thức và tư duy của trẻ mẫu giáo.

Liên quan mật thiết tới sự hình thành hình ảnh tinh thần và khả năng kí hiệu hoá là các trò chơi tượng trưng, trò chơi xếp và vẽ hình. Khi tiến hành các trò chơi tượng trưng, trẻ đã tạo ra cơ sở hành động thực tiễn kích thích sự khôi phục và sử dụng các hình ảnh tri giác như là đối tượng phản ánh, từ đó hình thành khả năng tưởng tượng. Vì vậy, tổ chức cho trẻ mẫu giáo bé các trò chơi tượng trưng, trò chơi xếp và vẽ hình là tác nhân quan trọng giúp trẻ phát triển khả năng nhận thức của mình.

2.2. Hình thành các biểu tượng

Nếu hình ảnh tâm lí chỉ là hình ảnh tri giác sự vật được lưu giữ trong kí ức thì biểu tượng hoàn toàn là một cấu trúc tâm lí bên trong, được tạo bởi sự khái quát hoá nhiều hình ảnh tri giác theo các tiêu chí khác nhau. Vì vậy, để có biểu tượng về một loại sự vật, trẻ em không chỉ cần có hình ảnh tâm lí và kí hiệu mà còn phải có sự tham gia của *tư duy hình tượng*.

Trong thời kì mẫu giáo, trẻ em phát triển nhiều loại biểu tượng. Đầu tiên là *biểu tượng về khối lượng của vật*: nặng – nhẹ, to – nhỏ, cao – thấp, lớn – bé...; tiếp đến là *biểu tượng quan hệ không gian* giữa các vật, bắt đầu từ biểu tượng về thân thể của trẻ. Đối với trẻ, thân thể của mình được coi là vật chuẩn hay "điểm gốc", chỉ có thể dựa vào đó trẻ mới xác định được phương hướng (tay phải, tay trái, trên đầu, dưới chân, sau lưng, trước mặt). Trẻ mẫu giáo dễ nhận ra các biểu tượng *trên – dưới*, rồi đến *trước – sau, trong – ngoài* và muộn hơn là *phải – trái*. Cuối tuổi mẫu giáo, trẻ đã có biểu tượng quan hệ khá phức tạp như phía trên bên phải hoặc phía dưới bên trái...

Các dạng hoạt động như vẽ, nặn, múa hát, trò chơi xây dựng, đặc biệt việc sử dụng mô hình... giúp trẻ nhận ra hướng không gian một cách thuận lợi. Nếu dạy trẻ tự thay đổi quan hệ không gian giữa bản thân với các đồ vật và tập diễn đạt bằng lời thì khả năng định hướng không gian sẽ tăng lên rõ rệt.

Sự kết hợp giữa những biểu tượng về sự vật và biểu tượng về quan hệ không gian giữa chúng đã hình thành ở trẻ lứa tuổi mẫu giáo những biểu tượng về so sánh giữa các vật: nhiều – ít, dài – ngắn, cao – thấp. Các biểu tượng này là

cơ sở quan trọng giúp trẻ mẫu giáo hình thành biểu tượng số và các biểu tượng về tập hợp ở giai đoạn sau.

Biểu tượng thời gian khó hơn và được hình thành muộn hơn ở trẻ mẫu giáo so với biểu tượng không gian. Biểu tượng về các buổi trong ngày chủ yếu dựa vào sự quan sát những biến đổi của môi trường xung quanh: Khi nhìn thấy mặt trời mọc, mọi người chuẩn bị đi làm..., trẻ nhận ra đó là buổi sáng; khi thấy mặt trời lặn, mọi người đi làm về, là buổi chiều; khi nhìn thấy trời tối là buổi tối... Biểu tượng về mùa cũng được hình thành từ những quan sát tương tự: mùa xuân hoa nở tưng bừng; mùa hè trời nắng gắt, thỉnh thoảng có trận mưa rào; mùa thu trời trong xanh, hoa quả thơm đầy vườn; mùa đông gió mùa đông bắc rét lạnh...

Biểu tượng về phép đếm, về số lượng và số diễn ra tương đối lâu dài và muộn ở trẻ mẫu giáo.

Ngay trong cuối giai đoạn giác – động, khi phát triển ngôn ngữ cho trẻ, các bậc cha mẹ đã dạy trẻ đếm bằng miệng. Mặt khác, khi tiến hành các hành động chức năng, các hành động đếm bên ngoài, trong quá trình trẻ tiếp xúc với các sự vật, người lớn dạy trẻ đếm các vật dụng, đồ chơi, các ngón tay hay các thao tác tương ứng, xếp thứ, kí hiệu hoá... Điều này đã giúp trẻ dần có biểu tượng về số lượng, hình thành các biểu tượng liên quan tới số như nhóm lớn, nhóm nhỏ, toàn thể – bộ phận, thứ tự, hơn kém, số...

Các biểu tượng xã hội được hình thành và phát triển trong suốt giai đoạn mẫu giáo. Trong thời kì ấu nhi, trẻ chưa có biểu tượng hay ý niệm về tốt – xấu, ngoan – hư... mà mới chỉ có các hình ảnh cụ thể gắn với các tình huống hành động cụ thể, được người lớn chỉ dẫn: ăn là ngoan, khóc nhè là hư... Sang tuổi mẫu giáo, nhờ khả năng lĩnh hội các chuẩn nhận thức, trẻ đã có khả năng nhận xét hành vi của người khác và của mình một cách khái quát hơn.

3. Phát triển khả năng tri giác

Trước tuổi mẫu giáo, khi tìm hiểu đối tượng mới, trẻ thường hành động ngay với nó. Sang tuổi mẫu giáo, trẻ bắt đầu khảo sát tỉ mỉ theo một trình tự nhất định. Trẻ cầm đồ vật lên tay, xoay chuyển mọi phía, ngắm nhìn và chú ý đến những đặc điểm nổi bật. Nhờ vậy, *khả năng quan sát* của trẻ được hình thành và phát triển mạnh. Sự phát triển tri giác của trẻ mẫu giáo có các đặc điểm sau:

– Thứ nhất, tri giác phát triển mạnh và chiếm ưu thế trong hoạt động nhận thức là đặc trưng nổi bật trong sự phát triển tâm lí của trẻ em lứa tuổi mẫu giáo.

Các quá trình nhận thức khác như trí nhớ, tư duy, chú ý... của các em đều phụ thuộc rất nhiều vào tri giác.

– *Thứ hai,* tri giác của trẻ em thường phát triển qua 3 giai đoạn (3 mức độ): *giai đoạn kể ra* (trẻ kể tên từng đồ vật, người hay con vật trong một bức tranh...); *giai đoạn mô tả* (nêu được cấu tạo bề ngoài và chức năng của đồ vật, hành động của con người, ví dụ như: mẹ đang làm, em bé đang chơi... mà chưa biết mô tả hay giải thích chủ đề của tranh); *giai đoạn giải thích* (phát hiện các quan hệ sâu sắc hơn giữa các sự vật, đưa kinh nghiệm của mình vào quá trình mô tả đối tượng quan sát). Đa số trẻ em từ 2 đến 5 tuổi có mức tri giác kể ra, ở mức độ đồ vật. Trẻ 6 đến 8 – 9 tuổi có mức tri giác mô tả, còn giai đoạn *giải thích* có ở trẻ em 9 – 10 tuổi, khi tư duy của các em phát triển và chi phối tri giác.

– *Thứ ba, tính duy kỉ (tự kỉ trung tâm) của tri giác.* Tính duy kỉ là *đặc điểm nổi bật* của lứa tuổi mẫu giáo.

Duy kỉ là hiện tượng tâm lí trong đó trẻ em thường *hướng vào bản thân, lấy bản thân mình làm chuẩn* để nhận thức, đánh giá và phản ứng với các đối tượng. Trẻ chưa có khả năng thay đổi nhận thức về một khách thể nào đó, mặc dù những thông tin về khách thể đó mâu thuẫn với kinh nghiệm đã có về nó. Tính duy kỉ thể hiện khá rõ trong nhận thức, trong ngôn ngữ, thái độ và hành vi ứng xử của trẻ.

Trong tri giác, trẻ thường hướng vào các kinh nghiệm đã có về sự vật, đồng nhất hiểu biết của mình về sự vật với bản thân sự vật, coi hình ảnh tri giác được về sự vật là chính bản thân sự vật, coi mình tri giác, hiểu biết về sự vật như thế nào thì người khác cũng tri giác và hiểu biết như thế.

Do bị cố định vào các hình ảnh tri giác nên trẻ lứa tuổi mẫu giáo thường khó theo kịp sự biến đổi của các sự vật. Đây chính là một trong những nguyên nhân dẫn đến hiện tượng chưa có khả năng bảo toàn trong nhận thức của trẻ mẫu giáo.

– *Thứ tư, tri giác của trẻ mẫu giáo chịu sự tác động và chi phối mạnh mẽ của ngôn ngữ và tư duy cũng như các quá trình nhận thức khác.*

Trước thời kì ngôn ngữ, tri giác của trẻ em ấu nhi diễn ra trong trường tri giác và trẻ em hành động trong trường tri giác đó. Khi chuyển sang trường tri giác khác, trẻ em thường "quên" đối tượng trước. Khi xuất hiện ngôn ngữ, trường tri giác của trẻ được mở rộng hơn rất nhiều. Trẻ mẫu giáo nhỡ không chỉ

tri giác và gọi tên đồ vật mà còn tìm thấy trong hình ảnh đồ vật đó hình tượng của các đồ vật khác (ví dụ: cái cửa hình chữ nhật, mái nhà hình tam giác...). Ngôn ngữ cũng giúp trẻ gợi lên các hình ảnh đã tri giác và liên kết chúng trong các mối quan hệ với nhau, tạo nên các biểu tượng. Tuy nhiên, do ở tuổi mẫu giáo, ngôn ngữ phát triển chậm hơn tri giác, nên ngôn ngữ đã làm hạn chế sự biểu hiện của kết quả tri giác. Chẳng hạn, khi quan sát và mô tả bức tranh, trẻ mẫu giáo thường khó mô tả nội dung và chủ đề của tranh, mà chỉ kể tên các đồ vật trong tranh. Sự kiện này không hẳn do khả năng tri giác mà là do trẻ khó diễn đạt chúng. Vì vậy, nếu trong quá trình tri giác, trẻ được người lớn hướng dẫn cách phân tích và giải thích thì kết quả tri giác sẽ cao hơn.

Tư duy cũng tác động mạnh tới tri giác, làm cho tri giác của trẻ mẫu giáo khác về chất so với tri giác tuổi ấu nhi. Tri giác trở nên có ý nghĩa và có lựa chọn.

4. Phát triển trí nhớ

4.1. Sự phát triển trí nhớ không chủ định

Ở trẻ mẫu giáo, ghi nhớ và nhớ lại phát triển rất mạnh. Những gì xảy ra trước 3 tuổi, sau này hầu như con người không còn nhớ được gì, nhưng những sự kiện xảy ra ở tuổi mẫu giáo đã để lại dấu ấn rõ rệt trong kí ức của mỗi người. Thời kì đầu tuổi mẫu giáo, trí nhớ tự nhiên (trí nhớ trực tiếp) chiếm ưu thế. Trẻ lứa tuổi này thường không đặt ra cho mình mục đích hay nhiệm vụ phải ghi nhớ một điều gì. Thông qua việc tác động tích cực vào các sự vật, trẻ mẫu giáo ghi lại được nhiều ấn tượng một cách tự nhiên. Trong nhiều trường hợp, nếu người lớn đặt cho trẻ nhiệm vụ là phải nhớ một điều gì đấy, sẽ ảnh hưởng xấu đến kết quả ghi nhớ của trẻ, nhất là đối với trẻ mẫu giáo bé.

Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy rằng trẻ càng tích cực hoạt động thực tiễn, đặc biệt là tham gia vào hoạt động chơi bao nhiêu thì càng nhớ tốt những gì diễn ra trong đó bấy nhiêu.

Trẻ thường ghi nhớ điều gì mà mình thích thú hoặc gây ấn tượng mạnh mẽ. Những tài liệu được thể hiện bằng ngôn ngữ giàu hình tượng, có nhạc điệu, vần điệu hấp dẫn thì trẻ có khả năng nhớ nhanh và lâu bền. Nhiều bài thơ, vè, ca dao, tục ngữ thường được trẻ nhập tâm từ hồi còn bé.

Trí nhớ không chủ định có ý nghĩa đặc biệt đối với sự phát triển của trẻ, vì nhờ đó trẻ có thể ghi lại một cách nhẹ nhàng nhiều ấn tượng đẹp đẽ cũng như những tài liệu cần cho cuộc sống và học tập sau này.

4.2. Sự phát triển trí nhớ chủ định

Vào cuối tuổi mẫu giáo, trí nhớ của trẻ có sự biến đổi về chất: *trí nhớ chủ định (trí nhớ gián tiếp* hay *trí nhớ văn hoá)* xuất hiện và phát triển mạnh. Đó là loại trí nhớ có mục đích và dựa vào *công cụ tâm lí*, như ngôn ngữ, sơ đồ, biểu đồ, chữ viết và mọi quy ước có thể có. Ở loại trí nhớ này, tư duy đóng vai trò khá quan trọng. Trẻ 5 – 7 tuổi đã biết sử dụng các phương tiện hay điểm tựa để nhớ.

Ngôn ngữ đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong sự phát triển trí nhớ của trẻ. Một mặt, ngôn ngữ là phương tiện chuyển tải các hình ảnh tri giác từ bên ngoài vào bên trong (quá trình nhập tâm) và lưu giữ chúng. Trong quá trình này, trẻ thường có hành vi "kì quặc" như vừa chơi đồ chơi, vừa nói to hoặc lẩm nhẩm một mình, cho mình. Mặt khác, nhờ ngôn ngữ, trẻ nắm được tên và hiểu ý nghĩa của sự vật và hiện tượng cần nhớ, đặt mục đích và tìm phương tiện giúp ghi nhớ và nhớ lại những điều cần nhớ.

5. Phát triển tư duy

5.1. Sự phát triển tư duy trực quan hình tượng

Thời kì cuối tuổi ấu nhi, tư duy vẫn còn gắn với hành động bên ngoài. Sang tuổi mẫu giáo, sự phát triển tư duy của trẻ có bước phát triển về chất: tư duy chuyển từ bình diện bên ngoài vào bình diện bên trong. Tức là chuyển từ tư duy hành động sang tư duy trực quan hình tượng. Trẻ giải các bài toán tư duy không chỉ bằng những phép thử bên ngoài mà cả những phép thử bên trong.

Tư duy trực quan hình tượng phát triển mạnh là điều kiện thuận lợi giúp trẻ tiếp nhận dễ dàng những tác phẩm nghệ thuật giàu tính hình tượng. Có thể nói rằng lứa tuổi mẫu giáo (3 – 6 tuổi) là thời kì trẻ rất nhạy cảm với những tác động giáo dục mang tính hình tượng, bởi lẽ tính hình tượng là một trong những nét đặc trưng trong đời sống tâm lí của trẻ ở tuổi mẫu giáo.

5.2. Xuất hiện kiểu tư duy trực quan sơ đồ và các yếu tố của tư duy logic

Vào thời kì giữa tuổi mẫu giáo, trẻ đã phát triển mạnh khả năng kí hiệu hoá. Từ đó xuất hiện kiểu tư duy trực quan hình tượng mới – *trực quan sơ đồ.*

Tư duy trực quan sơ đồ về thực chất vẫn thuộc kiểu tư duy trực quan hình tượng. Tuy nhiên, so với tư duy trực quan hình tượng, tư duy trực quan sơ đồ ở mức cao hơn, có tính khái quát và linh hoạt hơn. Trong tư duy trực quan hình tượng, các hình tượng còn gắn liền với đồ vật cụ thể và phụ thuộc vào hình ảnh tri giác về đồ vật đó. Trong tư duy trực quan sơ đồ, các hình tượng được thay

thế bằng sơ đồ đã ít nhiều tách ra khỏi đồ vật và được chuyển sang một dạng kí hiệu nhất định. Khi tiến hành tư duy trực quan sơ đồ, trẻ phải thực hiện hai hành động ngược nhau: hành động kí hiệu hoá, sơ đồ hoá (tức là chuyển từ cách nhìn sự vật trong không gian ba chiều sang không gian hai chiều) và hành động đọc kí hiệu, đọc sơ đồ hay *giải mã* (tức là chuyển từ cách nhìn sự vật trong không gian hai chiều sang không gian ba chiều, tức là không gian tồn tại của đồ vật trong thực tế). Đây là hai hành động cho phép trẻ tìm hiểu mối tương quan của sự vật tồn tại trong không gian sống và trong sơ đồ. Ở cuối tuổi mẫu giáo, hầu hết trẻ em đã thực hiện được cả hai thao tác này, nếu được hướng dẫn làm một hệ thống bài tập định hướng vào không gian. Chẳng hạn, trẻ có thể mã hoá đường đi từ trường về nhà bằng một sơ đồ (tức là sơ đồ hoá) và ngược lại, nhìn vào sơ đồ đó, trẻ có thể biết được vị trí của trường và nhà với đường đi lối lại ra sao (tức là đọc – hiểu sơ đồ).

Tư duy trực quan sơ đồ là bước trung gian trong quá trình chuyển từ kiểu tư duy trực quan hình tượng sang tư duy trừu tượng, mở ra cho trẻ khả năng phát hiện những mối liên hệ khách quan của sự vật, hiểu được những tri thức khái quát hơn, nhờ đó có thể hiểu được bản chất của sự vật.

Tuy nhiên, cần lưu ý, ở tuổi mẫu giáo, kiểu tư duy trực quan hình tượng đang phát triển mạnh và chiếm ưu thế. Do đó, chủ trương tăng nhanh quá mức tốc độ hình thức tư duy trừu tượng ở lứa tuổi này là không hợp lí. Không nên khuyến khích quá mức trẻ sớm đi vào nếp tư duy logic theo kiểu người lớn "khôn trước tuổi" dễ làm mất đi tính mềm dẻo của trí tuệ và do đó cũng làm mất đi tính ngây thơ, hồn nhiên của trẻ nhỏ.

6. Phát triển trí tưởng tượng

6.1. Cơ chế nhập tâm của sự hình thành và phát triển trí tưởng tượng của trẻ mẫu giáo

Trí tưởng tượng nảy sinh khi trẻ ấu nhi biết *dùng vật thay thế* trong trò chơi tượng trưng, nhưng vẫn gắn với hành động và tri giác đối tượng trong trò chơi. Ví dụ: Trẻ nhảy lên và kẹp hai chân vào cái gậy: Trẻ trở thành "kị sĩ" và cái gậy biến thành "con ngựa". Tuy nhiên, trẻ sẽ không thể tưởng tượng ra "con ngựa" nếu lúc đó không nhìn thấy cái gậy (hay cái ghế) và cũng không thể hình dung ra trong óc cái gậy (hay cái ghế) là con ngựa nếu trẻ không cưỡi lên chúng. Ở đây không phải trí tưởng tượng giúp trẻ tìm kiếm cái gậy (hay cái ghế) làm con ngựa

mà là do có cái gậy (hay cái ghế) trong trường tri giác, trường hành động thực đã làm nảy sinh trí tưởng tượng của trẻ.

Bước phát triển cao hơn là trí tưởng tượng dựa vào các kí hiệu có tính võ đoán để làm vật thay thế. Chẳng hạn, trẻ cầm chiếc chìa khoá trong tay và hình dung là mụ phù thuỷ đang phù phép. Ở đây, chiếc chìa khoá chỉ là chỗ dựa võ đoán giúp trẻ tưởng tượng ra mụ phù thuỷ.

Về sau, trẻ không cần đến những chỗ dựa bên ngoài nữa mà chuyển vào trí tưởng tượng ngầm trong óc. Ví dụ: Có hai anh em chơi trò "Đi du lịch", cùng ngồi lên một chiếc ghế dài. Thỉnh thoảng cậu anh giả vờ xoay tay lái và thốt lên: "Chà, chỗ này đường xấu quá! Thật nhiều ổ gà giữa đường!", còn cậu em thỉnh thoảng miệng lại lắp bắp như kiểu chào hỏi người qua đường. Hai anh em tự tưởng tượng ra một xứ sở xa xôi với bao nhiêu điều mới lạ và cả những nguy hiểm dọc đường. Những điều đó đã diễn ra trong óc trẻ em bằng trí tưởng tượng ngầm. Ở mức độ này, tưởng tượng đã hoàn toàn diễn ra bên trong. Đây là kiểu tưởng tượng thường có ở người lớn.

Như vậy, quá trình trẻ mẫu giáo dùng vật thật, tiếp đến là các vật có tính võ đoán và cuối cùng là các ý nghĩ để làm vật thay thế trong các trò chơi tượng trưng đã thể hiện cơ chế hình thành và phát triển trí tượng tượng của trẻ từ bên ngoài chuyển vào bên trong theo cơ chế "nhập tâm" như tư duy và mọi chức năng tâm lí khác.

6.2. Trí tưởng tượng của trẻ mẫu giáo phát triển từ tái tạo đến sáng tạo

Thời kì đầu, trí tưởng tượng của trẻ chủ yếu là sự *tái tạo* các hình tượng, các biểu tượng đã có trong kinh nghiệm của trẻ. Các sản phẩm của tưởng tượng chỉ đơn thuần là sự chắp ghép các hình tượng bộ phận mà trẻ đã thu nhận được qua tri giác và lưu giữ trong trí nhớ. Chẳng hạn, em bé 4 tuổi đã vẽ một con mèo trong bụng còn hiện lên một con cá nguyên vẹn; vẽ người mặc áo nhưng vẫn còn nhìn thấy thân người, cánh tay... Trong giai đoạn này, tưởng tượng rất gần với trí nhớ. Các thao tác tưởng tượng chủ yếu dựa vào trí nhớ. Vì vậy, rất khó phân biệt ranh giới giữa trí nhớ với tưởng tượng.

Sự phát triển tiếp theo là *tưởng tượng sáng tạo*. Biểu hiện ban đầu của mức độ này là trẻ mẫu giáo rất hay "bịa" ra các hình ảnh, các câu chuyện do chúng tự hư cấu bằng cách gán cho đối tượng những cái không có hoặc phóng đại, thu nhỏ, làm méo mó một vài chi tiết các sự vật, có nghĩa là trẻ đã bắt đầu sử dụng

các phương thức hoạt động của trí tưởng tượng sáng tạo. *Đây là thời kì trí tưởng tượng theo đúng nghĩa phát triển rất mạnh theo hướng tự do ở trẻ mẫu giáo.* Vì vậy, trong các trò chơi vẽ, tạo hình, xây dựng và cả trong các trò chơi đóng vai, trẻ mẫu giáo thường xuyên thay đổi chủ đề theo hướng thêm hoặc bớt các chi tiết theo ý riêng của mình.

6.3. Trí tượng tượng của trẻ mẫu giáo phát triển từ không chủ định đến có chủ định chiếm ưu thế

Ở trẻ mẫu giáo bé và nhỡ, tưởng tượng không chủ định chiếm ưu thế. Trẻ không xác định trước mục đích và nhiệm vụ tưởng tượng mà tuỳ thuộc vào diễn biến của hành động và sự kích thích của các hình tượng trong hành động đó. Đến cuối tuổi mẫu giáo, tưởng tượng có chủ định mới hình thành rõ nét, được thể hiện nhiều nhất trong các dạng hoạt động mang tính sáng tạo như vẽ, nặn, trò chơi xây dựng... Lúc này, trẻ bắt đầu có khả năng hành động theo ý đồ định trước. Tính chủ định còn cho phép trẻ điều chỉnh hành động của mình bằng ngôn ngữ trong những hoạt động ấy. Chính vì vậy, việc phát triển ngôn ngữ cho trẻ mẫu giáo cũng chính là làm tăng tính chủ định trong hoạt động tâm lí, đặc biệt là phát triển trí tưởng tượng có chủ định.

Trí tưởng tượng có ý nghĩa đặc biệt trong đời sống và trong sự phát triển tâm lí của trẻ. Một mặt, sự làm việc không mệt mỏi của trí tưởng tượng là con đường giúp trẻ em nhận thức và tìm hiểu thế giới xung quanh vượt ra khỏi giới hạn kinh nghiệm cá nhân chật hẹp. Mặt khác, sự tự do và tính phi khuôn mẫu trong sáng tạo tưởng tượng tạo ra sự ngây thơ, hồn nhiên trong nhận thức nói riêng và tâm hồn nói chung của trẻ. Những cách giải thích nguyên nhân có mưa là do ông Trời khóc, có đêm là do ông Trời đi ngủ... có lẽ chỉ có ở trẻ em lứa tuổi mẫu giáo và đó cũng chính là sự giải thích đáng yêu của lứa tuổi này.

Trong quá trình phát triển trí tưởng tượng của trẻ mẫu giáo, trò chơi và truyện cổ tích là hai tác nhân quan trọng. Trẻ không thể phát triển trí tưởng tượng của mình nếu không được hành động trong các trò chơi, đặc biệt là các trò chơi tượng trưng – thay thế, các trò chơi vẽ hình, tạo hình, xây dựng và các trò chơi đóng vai...

Bên cạnh trò chơi là truyện cổ tích. Truyện cổ tích đưa trẻ đến với thế giới thần tiên, kích thích trẻ say mê, hoà mình vào cuộc sống trong truyện, cùng vui cùng buồn, tự đồng nhất bản thân với nhân vật mà mình yêu thích. Nhờ vậy mà sức tưởng tượng càng được phát huy. Cũng như trò chơi, truyện cổ tích là

phương tiện giúp trẻ thể hiện ước mơ của mình. Có thể nói trò chơi và truyện cổ tích là hai yếu tố làm nảy sinh, phát triển và nuôi dưỡng trí tưởng tượng cho trẻ, giúp cho tuổi thơ đẹp đẽ và trong sáng.

7. Phát triển chú ý

7.1. Bước tiến bộ về chú ý của trẻ mẫu giáo

Trước 3 tuổi, sức tập trung chú ý của trẻ còn yếu; chú ý thường dao động, di chuyển từ đối tượng này sang đối tượng khác theo nguyên nhân không rõ ràng. Khối lượng chú ý của trẻ rất hẹp, không có khả năng phân phối chú ý vào hai hay nhiều đối tượng. Đặc biệt, trẻ khó hướng chú ý của mình vào lời nói mà không đi liền với đối tượng.

Vào tuổi mẫu giáo, chú ý của trẻ có nhiều biến đổi, được thể hiện ở những khía cạnh:

– *Khối lượng chú ý tăng lên;*

– *Tính bền vững của chú ý phát triển;*

– *Hình thành chú ý có chủ định.*

Trẻ mẫu giáo có thể tri giác cùng một lúc vài đối tượng. Kết quả quan sát có thể tăng lên nếu được người lớn dạy cho việc so sánh sự khác và giống nhau giữa các đối tượng. Nếu đầu tuổi mẫu giáo, trẻ có thể tập trung chú ý vào một trò chơi khoảng 30 – 50 phút thì vào cuối tuổi mẫu giáo, trò chơi có thể kéo dài khoảng 1,5 giờ. Trò chơi càng phản ánh nhiều hành động và nhiều mối quan hệ phức tạp của con người trong xã hội, càng có nhiều tình huống mới bao nhiêu thì sự chú ý của trẻ vào trò chơi càng tập trung và bền vững bấy nhiêu. Sự chú ý cũng bền vững hơn khi trẻ được xem tranh hay nghe kể chuyện, nhất là những tranh vẽ hay chuyện kể hấp dẫn trẻ bằng nhiều tình tiết lí thú. Điều đó nói lên chú ý của trẻ mẫu giáo phụ thuộc vào hứng thú của trẻ đối với các đối tượng xung quanh.

7.2. Sự hình thành chú ý có chủ định

Đến giữa tuổi mẫu giáo (4 – 5 tuổi), nhờ ngôn ngữ và tư duy phát triển mạnh, trẻ biết điều khiển chú ý của mình, tự giác hướng chú ý vào đối tượng nhất định, có nghĩa là *chú ý chủ định bắt đầu hình thành.*

Việc điều khiển chú ý một cách chủ định đòi hỏi hành động của trẻ phải phục tùng nhiệm vụ được giao. Muốn vậy, trẻ phải hiểu rõ mục đích đã đặt ra từ trước. Nói cách khác, *chú ý có chủ định gắn liền với hành động có mục đích.* Ở đây, vai trò của ngôn ngữ có ý nghĩa đặc biệt, đó là phương tiện để người lớn

chỉ dẫn, nhắc nhở trẻ em cần hành động như thế nào để đạt tới mục đích. Sau đó, trẻ tự nói lên thành lời những điều mà mình cần chú ý. Tự biểu đạt bằng lời việc mình sắp phải làm giúp cho tính chủ định của chú ý ngày càng dễ phát triển.

Mặc dầu chú ý chủ định bắt đầu hình thành và phát triển, nhưng ở tuổi mẫu giáo chú ý không chủ định vẫn chiếm ưu thế. Trẻ rất khó tập trung vào những công việc mang tính đơn điệu và không hấp dẫn. Trong khi đó, hoạt động vui chơi, hoạt động khám phá hay những hoạt động đượm màu sắc xúc cảm thường lôi cuốn chú ý của trẻ khá lâu. Đặc điểm này là một trong những cơ sở để tổ chức hoạt động cho trẻ, tránh việc thiết kế những "tiết học" với những bài tập khô khan, đòi hỏi trẻ phải liên tục tập trung chú ý một cách căng thẳng.

Về cuối tuổi mẫu giáo, chú ý chủ định của trẻ tiến bộ hơn hẳn. Trẻ 6 tuổi đã có khả năng chú ý thực hiện hành động theo một chiến lược tối ưu. Việc tổ chức các hoạt động theo những yêu cầu nhất định, ngay cả khi công việc không thú vị lắm, sẽ làm cho trẻ phải cố gắng hướng sự chú ý của mình một cách tối đa vào đối tượng. Bởi lẽ, nếu người lớn bằng lòng với việc trẻ chỉ hướng chú ý vào đối tượng nào hấp dẫn mà không tập trung chú ý được vào những công việc cần thiết nhưng không gây hứng thú thì trẻ sẽ gặp nhiều khó khăn trong việc học tập ở trường phổ thông sau này.

8. Một số đặc điểm chung về hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo

– *Thứ nhất,* nhận thức cảm tính chiếm ưu thế, vai trò trung tâm thuộc về sự hình thành các chuẩn nhận thức, phát triển tri giác và hình thành các biểu tượng. Các quá trình nhận thức khác đều phụ thuộc vào hình ảnh tri giác. Cuối tuổi mẫu giáo, sự phụ thuộc của tư duy vào các hình ảnh tri giác được giảm dần, từ đó hình thành và phát triển kiểu tư duy mới – tư duy trực quan sơ đồ, cơ sở để hình thành kiểu tư duy trừu tượng ở giai đoạn sau.

– *Thứ hai,* nhận thức của trẻ mẫu giáo mang đậm màu sắc xúc cảm, gắn liền với xúc cảm và ý muốn chủ quan, khiến cho trẻ khó phân biệt đâu là thế giới bên ngoài, đâu là thế giới bên trong; đâu là khách quan, đâu là chủ quan. Trẻ chưa nhận ra được ý nghĩ, ý muốn trong tâm trí của mình về sự vật với bản thân sự vật đó. *Nhận thức của trẻ mẫu giáo còn mang đậm tính tự kỉ trung tâm.*

– *Thứ ba,* trong hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo bé, thành phần tự nhiên, không chủ định chiếm ưu thế; sau đó chuyển dần sang thành phần có chủ định. Vào cuối tuổi mẫu giáo, thành phần có chủ định ngày càng chiếm ưu thế.

– *Thứ tư,* quá trình phát triển các hoạt động nhận thức của trẻ em mẫu giáo gắn liền với sự phát triển ngôn ngữ và hoạt động thực tiễn và tương tác xã hội với người lớn

Các dạng hoạt động và tương tác xã hội của trẻ mẫu giáo, mà trước hết là hoạt động chơi, có ý nghĩa quyết định tới sự phát triển nhận thức của trẻ.

IV. PHÁT TRIỂN VỐN NGÔN NGỮ CƠ BẢN

Lứa tuổi mẫu giáo là thời kì bộc lộ tính nhạy cảm cao đối với hiện tượng ngôn ngữ, khiến cho sự phát triển ngôn ngữ của trẻ đạt tốc độ nhanh và đến cuối tuổi mẫu giáo thì hầu hết trẻ đều biết *sử dụng tiếng mẹ đẻ một cách thành thạo trong sinh hoạt hằng ngày*. Điều này được thể hiện qua các phương diện:

– *Trẻ nắm được ngữ âm và ngữ điệu trong việc sử dụng tiếng mẹ đẻ;*

– *Phát triển ngữ pháp;*

– *Phát triển ngôn ngữ mạch lạc.*

1. Nắm vững ngữ âm và ngữ điệu trong việc sử dụng tiếng mẹ đẻ

Tuổi mẫu giáo nhu cầu và phạm vi hoạt động giao tiếp rất lớn. Trong các trò chơi, trong giao tiếp với người lớn, trẻ đều phải hiểu và dùng ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ. Mặt khác, cơ quan phát âm đã chín muồi đến mức có thể phát ra những âm tương đối chuẩn, kể cả những âm khó trong tiếng mẹ đẻ. Toàn bộ những điều kiện khách quan trên đã giúp trẻ mẫu giáo biết dùng ngữ điệu để thể hiện thái độ phù hợp với nội dung giao tiếp (vui buồn, giận dữ, lo âu...), đồng thời nắm vững và thể hiện được ngữ âm, ngữ điệu của *tiếng thổ ngữ* và *phương ngữ,* hình thành được thói quen sử dụng ngữ ngôn trong các cộng đồng ngôn ngữ khác nhau.

2. Phát triển ngữ pháp

Từ 2,5 đến 5 tuổi, trẻ em tiến bộ rất nhanh về phương diện ngữ pháp.

Khoảng 3 tuổi, trẻ đã thiết lập được câu phức trên cơ sở biết cách sử dụng liên từ *"và"* hoặc ghép hai câu đơn kiểu như: *"Mẹ lấy búp bê và đưa cho con"* hay: *"Con biết mẹ yêu con"*. Đồng thời, trẻ đã biết sử dụng các thành phần ngữ pháp như tân ngữ, trạng ngữ: *"Hôm qua mẹ đi chợ, mẹ mua cho con con búp bê"...*

Ngay từ khi nói được các câu trọn vẹn thì đồng thời trẻ cũng bắt đầu học cách đặt câu hỏi và chuyển từ câu khẳng định sang phủ định.

Các câu hỏi được trẻ sử dụng trước thường là các câu hỏi về con người, sự vật: Ai? Con gì? Ở đâu?... Sau đó, trẻ mới biết đặt câu hỏi trạng thái hoặc nguyên nhân: Vì sao? Thế nào? Khi nào?... Nguyên nhân là do các chuẩn nhận thức ban đầu của trẻ chủ yếu là cụ thể, gắn với các sự vật, hiện tượng, còn các chuẩn có tính trừu tượng hơn như nguyên nhân, thời gian, cách thức triển khai sự vật thường được trẻ nhận thức sau (khoảng từ 4 đến 5 tuổi).

Giống câu hỏi, các câu phủ định được trẻ hoàn thiện dần từng bước một. Thời kì đầu, trẻ đặt từ "*không*" lên đầu câu mà trẻ muốn phủ định. Chẳng hạn, trẻ 2,5 đến 3 tuổi nói với mẹ: "*Không áo!*" không phải là trẻ muốn nói mình không có áo mà là không muốn mặc áo. Hiện tượng này sẽ được khắc phục dần khi trẻ học được cách chèn từ "*không*" vào vị trí thích hợp trong câu theo đúng ngữ pháp: "*Con không mặc áo*" hay "*Không phải áo này*" hoặc "*Con không có áo*"...

Sự phát triển ngữ pháp ở tuổi mẫu giáo diễn ra rất nhanh. Đến cuối giai đoạn tiền tuổi học đường, trẻ có thể sử dụng hầu hết các quy tắc ngữ pháp và nói chuyện tương đối chuẩn, mặc dù quá trình đó diễn ra không ý thức, khác với việc học ngữ pháp một cách có ý thức ở trường phổ thông sau này.

3. Phát triển ngôn ngữ mạch lạc

Ngôn ngữ mạch lạc thể hiện trình độ phát triển tương đối cao, không những về phương diện ngôn ngữ mà cả về tư duy. Ở tuổi ấu nhi và cả đầu tuổi mẫu giáo, trẻ chủ yếu sử dụng *ngôn ngữ tình huống* để giao tiếp. Tức là ngôn ngữ gắn liền với tình huống cụ thể và được hỗ trợ bởi tình huống đó. Sự phát triển tiếp theo của trẻ, đòi hỏi các em phải xây dựng cho mình một kiểu ngôn ngữ riêng, ít phụ thuộc vào tình huống trước mắt. Đó chính là *vốn ngôn ngữ cơ bản mạch lạc,* được thể hiện ở ba phương diện:

– *Thứ nhất, vốn từ cơ bản phong phú.* Vào cuối tuổi mẫu giáo, trẻ em cần tích luỹ được một vốn từ phong phú đủ để diễn đạt các mặt trong đời sống hằng ngày. Trẻ biết sử dụng nhiều loại từ: Danh từ, động từ, tính từ, đại từ, liên từ; các từ đơn và từ phức, từ tượng thanh, tượng hình, từ láy... để diễn tả một cảnh huống nào đó, nhất là để biểu thị xúc cảm của mình. Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy, vào tuổi mẫu giáo, vốn từ của trẻ có thể đạt tới 4000 từ.

– *Thứ hai, nắm được cơ cấu ngữ pháp*. Tức là trẻ em đã biết sử dụng vốn từ theo đúng các quy tắc cú pháp, ngữ pháp trong từng câu, từng đoạn lời nói khác nhau.

– *Thứ ba, biết sử dụng các kiểu ngôn ngữ.* Để người khác có thể hình dung được những điều mình định miêu tả mà không dựa vào tình huống trực tiếp, trẻ phải nắm được *ngôn ngữ miêu tả.* Cao hơn, có lúc trẻ phải nói rõ cho những người xung quanh hay bạn bè về những gì mà họ cần hiểu. Đó là *ngôn ngữ giải thích.* Cuối cùng, trẻ phải trình bày ý kiến của mình theo một trình tự nhất định, phải nêu bật những điểm chủ yếu và những mối quan hệ liên kết các sự vật và hiện tượng với nhau một cách hợp lí để người nghe có thể nắm được vấn đề. Đó chính là *ngôn ngữ mạch lạc.*

Vốn ngôn ngữ cơ bản mạch lạc là dấu hiệu quan trọng để xác định sự phát triển bình thường của trẻ lứa tuổi mẫu giáo và là điều kiện tiên quyết để trẻ trước tuổi học đường có thể học được ở lớp 1. Nếu một bé 5 – 6 tuổi mà vốn từ nghèo nàn tới mức không đủ để diễn đạt những điều mình muốn nói, nói ngọng, nói không đúng ngữ pháp tiếng mẹ đẻ, nói nhát gừng, nói lắp, ấp úng, câu què, câu cụt, đồng thời không hiểu lời người khác nói thì có thể xếp trẻ đó vào loại chậm phát triển, rất khó theo học trong trường phổ thông sau này.

Để có vốn ngôn ngữ cơ bản mạch lạc, người lớn phải chủ động phát triển vốn từ cho các em thông qua sự tương tác tay ba: *người lớn – trẻ em* và *thế giới đồ vật.* Sự tương tác này càng phong phú bao nhiêu thì vốn từ cơ bản của trẻ càng phong phú, linh hoạt và chủ động bấy nhiêu. Mặt khác, sự phát triển ngôn ngữ còn phụ thuộc vào tính tích cực của trẻ. Trẻ cần phải luyện tập cách nói công phu và điều đó sẽ thực hiện tốt khi trẻ vào học ở trường phổ thông.

V. PHÁT TRIỂN MẶT XÃ HỘI – ĐỘNG CƠ CỦA NHÂN CÁCH

1. Sự phát triển ý thức về bản thân và ý thức xã hội

Ý thức về bản thân đã được nảy sinh từ cuối tuổi ấu nhi, nhưng ý thức về xã hội của trẻ thời kì này còn chưa rõ ràng, chưa phân hoá và mang nặng tính duy kỉ.

Bước sang tuổi mẫu giáo, ý thức về bản thân và về xã hội của trẻ phát triển hơn. Điều này được thể hiện qua các khả năng *phân loại bản thân; phân tích, tự đánh giá, kiểm soát bản thân và ý thức về giới của mình và người khác.*

Trước hết là khả năng phân loại bản thân. Trẻ em từ 3 đến 5 tuổi đã rất nhạy cảm với sự khác biệt giữa mình với người xung quanh và đã biết phân loại bản thân theo các tiêu chí khác nhau. Trước hết là về tuổi, giới tính và các giá trị xã hội. Chẳng hạn, trong giao tiếp thường nghe trẻ nói: *"Cháu là cậu bé lớn chứ không phải là em bé", "Mai là bạn gái tốt"*... Điều đáng chú ý là ý thức về

bản thân của trẻ mẫu giáo thường *có tính cụ thể*, dựa vào các tiêu chí vật chất và ít chứa những thông tin hiểu biết về tâm lí của mình. Chẳng hạn, khi được hỏi: *"Cháu là người như thế nào?"*, trẻ thường trả lời: *"Cháu cao hơn bạn"* (thể chất); *"Cháu có cái xe đạp ba bánh"* (sở hữu); *"Cháu tự mình đến trường"* (hành động). Trong khi đó, những câu như: *"Cháu là người sung sướng."*, *"Cháu đang lo lắng"*... thường ít xuất hiện.

Khả năng tự đánh giá là bước tiến của sự tự ý thức. Khoảng 5 – 6 tuổi, trẻ đã có khả năng tự đánh giá bản thân. Trẻ đã biết tự đánh giá những đặc điểm cơ thể và tâm lí; về thành công hay thất bại của mình cũng như về khả năng và về sự bất lực. Trẻ đã biết bạn quý mình, chơi với mình vì cái gì... Tự đánh giá của trẻ em tuổi mẫu giáo *thiên về các đặc điểm thể chất* (xinh đẹp, khoẻ mạnh...). Cuối tuổi mẫu giáo, trẻ mới có thể hiểu mình là người như thế nào, có những tính tốt hay xấu nào; hiểu được những người xung quanh đối xử với mình như thế nào. Tuy nhiên, việc lĩnh hội đó còn bị tình cảm chi phối mạnh nên cũng chưa thật khách quan. Dần dần trẻ mới nắm được kĩ năng so sánh mình với người khác, biết noi gương người tốt, làm việc tốt, đó chính là cơ sở để tự đánh giá.

Tự kiểm soát là sự điều chỉnh và ngăn chặn hành vi của bản thân mà cá nhân thấy không nên thực hiện. Sự hình thành kĩ năng tự kiểm soát và tự điều chỉnh là một trong những yếu tố cấu thành quan trọng của sự phát triển cá nhân.

Trẻ em khoảng từ 1,5 đến 2 tuổi đã có khả năng tuân thủ các yêu cầu của người khác. Ví dụ: Trẻ cảm thấy buồn và khổ sở khi làm hỏng, vỡ các đồ vật hoặc phạm vào những việc bị cấm như ăn vụng. Tuy nhiên, khi 3 tuổi, trẻ trở nên rất bướng bỉnh. Trẻ muốn thể hiện tính độc lập và tự xác định bằng cách làm mọi việc theo ý mình, ngay cả trong trường hợp bị ngăn cản hoặc phải phục tùng người lớn. Nếu người lớn ngăn cấm hoặc đánh, mắng trẻ thì sẽ làm tăng nguy cơ chống đối từ phía trẻ. Ngược lại, nếu người lớn bình tĩnh và cương quyết, kết hợp giữa yêu cầu với giải thích cho trẻ thì trẻ sẽ dễ nghe lời. Ngoài tác động của người lớn, ngôn ngữ của chính trẻ em là phương tiện quan trọng giúp trẻ điều chỉnh và kiểm soát hành vi của mình.

Trẻ em 3 – 4 tuổi khó kìm hãm và kiểm soát ham muốn của mình. Chỉ đến khi 5 – 6 tuổi, trẻ mới có khả năng này. Thực nghiệm mẫu mực về khả năng kìm hãm và kiểm soát hành vi ham muốn của trẻ là đề nghị trẻ lựa chọn một trong hai phương án: Nếu lấy ngay thì được phần thưởng nhỏ, còn nếu đợi 15 phút thì sẽ được phần thưởng lớn hơn. Kết quả là đa số trẻ 3 – 4 tuổi rất khó kiên nhẫn chờ đợi nếu phần thưởng để trước mặt. Nhiều trẻ 5 – 6 tuổi đã biết kìm

nén bằng cách làm phân tán chú ý để chống lại sự thu hút của phần thưởng như như nhắm mắt, hát...

Tác nhân chủ yếu để giúp trẻ có khả năng kiểm soát hành vi là sự hỗ trợ của người lớn. Người lớn tác động lên ý thức của trẻ, dùng liệu pháp khen ngợi, động viên tính kiên nhẫn, kiên trì, trung thực của trẻ. Thường xuyên giúp trẻ tự nhắc nhở bản thân để điều khiển hành vi của mình, giúp trẻ tạo dựng hình ảnh bản thân về sự kiên nhẫn, trung thực hay kỉ luật. Sự thiếu hụt tính kỉ luật ở trẻ em mẫu giáo thường dẫn đến sự bướng bỉnh, phá phách sau này. Một trong những nguyên nhân chủ yếu là thái độ quá nghiêm khắc, cứng nhắc, không thay đổi của cha mẹ trước sự biến đổi của con.

Sự phát triển ý thức về giới là một trong những đặc trưng của phát triển "cái tôi". Trẻ 2 tuổi đã biết mình thuộc giới nào (bé trai hay bé gái), nhưng không hiểu vì sao lại như vậy. Trẻ 3 tuổi biết sự khác về giới là do các cơ quan sinh dục ngoài, nhưng vẫn chưa biết điều này là do bẩm sinh. Nhiều cháu trai vẫn cho rằng lớn lên mình sẽ làm mẹ và con gái có thể trở thành bố. Nếu thay đổi tóc, kiểu quần áo thì người giới này có thể chuyển thành giới kia. Khoảng 5 – 7 tuổi, trẻ em đã hiểu biết khá rõ giới là bẩm sinh và không đổi.

Trẻ 2 tuổi đã nhận thức về vai trò giới. Ví dụ: Hỏi các cháu bé 2 – 3 tuổi búp bê trai và búp bê gái sẽ làm gì? Hầu hết trẻ em đều nói búp bê gái giúp mẹ nấu ăn, lau chùi; còn búp bê trai sẽ lái xe, giúp việc cho bố, xây dựng...

Sự phân biệt giới về phương diện hành vi ứng xử đã khá phổ biến ở trẻ 4 – 5 tuổi. Trẻ đã có xu hướng xa các bạn khác giới, chỉ chơi với bạn cùng giới. Trẻ 6 tuổi chơi với bạn cùng giới nhiều gấp chục lần với bạn khác giới. Những trẻ có ý thức rõ ràng về các khuôn mẫu vai trò xã hội thì sự phân biệt mẫu vai trò giới càng rõ và không có bạn khác giới.

2. Phát triển và hình thành hệ thống động cơ

Suốt tuổi mẫu giáo, ở trẻ diễn ra những biến đổi căn bản trong hành vi: *từ hành vi bột phát chuyển sang hành vi mang tính xã hội hay hành vi mang tính nhân cách.* Đó cũng là quá trình hình thành động cơ của hành vi.

Phần lớn trẻ lứa tuổi đầu mẫu giáo thường hành động do nguyên nhân trực tiếp hoặc do ý muốn chủ quan. Trẻ chưa hiểu được tại sao mình hành động thế này hay thế kia, dần dần trẻ mới nhận ra động cơ của hành động.

Vào giữa và cuối tuổi mẫu giáo, ở trẻ bắt đầu xuất hiện một loại động cơ mang tính xã hội: *vì người khác*, nên còn được gọi là động cơ xã hội – đạo đức, thể hiện trong các hành vi đối với những người xung quanh, trước hết là đối với

người thân như lấy nước mời ông uống, nhặt rau giúp mẹ, không la hét trong lớp cho cô giáo đỡ mệt, cho bạn đồ chơi...

Từ cuối tuổi mẫu giáo, động cơ xã hội – đạo đức tương đối mạnh. Tuy nhiên, không phải lúc nào trẻ cũng hành động vì động cơ đó. Trong nhiều trường hợp, cùng một lúc ở trẻ lại xuất hiện nhiều động cơ khác nhau. Chẳng hạn, khi phải nhường đồ chơi cho bạn hay từ bỏ một trò chơi lí thú để giúp mẹ làm một việc gì đó. Như vậy là đã hình thành ở trẻ một hệ thống bao gồm nhiều động cơ khác nhau. Do đó khi hành động, trẻ phải "đấu tranh" bản thân để lựa chọn một động cơ nhất định.

Sự biến đổi động cơ hành vi trong hệ thống động cơ của trẻ ở tuổi mẫu giáo là một cấu trúc tâm lí mới. Trong hệ thống này, các hành động được thúc đẩy bởi động cơ có nghĩa quan trọng đối với bản thân đứa trẻ. Chẳng hạn, cũng làm trực nhật, nhưng đối với trẻ này thì cái chính là vì thích công việc đó, đối với trẻ khác thì chủ yếu là muốn được cô khen, còn với trẻ thứ ba lại do muốn giúp đỡ bác cấp dưỡng... Có thể các động cơ đó cùng tồn tại ở mỗi trẻ, nhưng tuỳ theo việc trẻ coi ý nghĩa nào là quan trọng đối với mình mà một động cơ nào đó sẽ chiếm ưu thế và sẽ xác định xu hướng hành động trong các tình huống cụ thể.

Nhờ hình thành hệ thống động cơ thứ bậc, hành vi của trẻ mẫu giáo dần dần mang tính xã hội rõ nét. Sự hình thành động cơ xã hội ở cuối tuổi mẫu giáo là bước trưởng thành đáng kể, được thể hiện trong nhiều hành vi của trẻ, như trực nhật trong lớp hoặc làm một số việc giúp đỡ người lớn, em nhỏ...

Sự đấu tranh động cơ và hình thành động cơ xã hội – đạo đức của trẻ em phụ thuộc phần lớn vào sự giáo dục của người lớn và ảnh hưởng của cuộc sống bên ngoài mà trẻ tiếp xúc. Nếu động cơ vì người khác chiếm ưu thế thì trong đa số trường hợp trẻ sẽ thực hiện những hành vi đạo đức tốt đẹp và nếu lại được củng cố bằng những lời khen ngợi, biểu dương kịp thời với nhiều hình thức, trẻ sẽ tự giác thực hiện những "nghĩa vụ xã hội" tuy còn nhỏ nhoi; ngược lại, trẻ sẽ hành động vì lợi ích bản thân, dễ trở thành một người ích kỉ.

3. Phát triển đời sống tình cảm

Ở tuổi mẫu giáo, tình cảm là mặt phát triển phong phú và sâu sắc nhất so với các chức năng tâm lí khác, chi phối mạnh mẽ cuộc sống của trẻ, là động lực mãnh liệt nhất thúc đẩy trẻ hành động. Nhu cầu được thương yêu của trẻ mẫu giáo rất lớn. Trẻ thèm khát được yêu thương, trìu mến và rất sợ hãi trước thái độ thờ ơ, lạnh nhạt của những người xung quanh đối với mình. Trẻ thực sự vui

mừng khi được người lớn hay bạn bè thương yêu, khen ngợi và cũng thực sự đau buồn khi bị người khác ghét bỏ hay bạn bè tẩy chay.

Tình cảm của trẻ mẫu giáo mang đậm *tính dễ xúc cảm*. Trẻ vừa mới cười như nắc nẻ rồi chỉ giây phút sau lại khóc sướt mướt ngay. Tính dễ xúc cảm là nét nổi bật trong đời sống tình cảm của trẻ.

Sự bộc lộ tình cảm của trẻ đối với những người xung quanh rất rõ ràng và nồng thắm. Trẻ thường quấn quýt và gắn bó với cha mẹ, người thân và thể hiện sự quan tâm, chăm sóc bằng những hành động cụ thể khi họ đau ốm hay gặp khó khăn. Có thể nói, trẻ mẫu giáo đã biểu hiện một *năng lực đồng cảm* đối với mọi người xung quanh và đó là một phẩm chất quan trọng để trẻ biết hoà nhập vào xã hội trong cuộc sống sau này. Đây cũng chính là *thời điểm vàng ngọc để giáo dục lòng nhân ái* cho trẻ.

Tình bạn của trẻ mẫu giáo còn mang tính ngẫu nhiên và nhất thời. Trẻ thường kết bạn để chơi với nhau trong từng hoàn cảnh chơi cụ thể. Tuy vậy, trẻ vẫn sẵn sàng chia sẻ với bạn, nhường nhịn đồ chơi, quà bánh cho bạn. Đặc biệt đối với những em bé hơn mình, trẻ mẫu giáo thể hiện sự thương yêu thực sự bằng những hành vi chăm sóc ân cần.

Tình cảm của trẻ mẫu giáo không chỉ bộc lộ đối với những người xung quanh mà còn dễ dàng chuyển vào các con vật, cỏ cây xung quanh, thậm chí cả những nhân vật trong truyện cổ tích. Trẻ tỏ ra thông cảm với nỗi bất hạnh của những người nghèo khó, lương thiện và căm ghét những kẻ độc ác, gian dối. Tình cảm đó đã biến trẻ từ một thính giả thụ động thành một người tham gia tích cực vào các sự kiện trong truyện cổ tích bằng hành động biểu lộ lòng yêu ghét thực sự và rõ ràng, phân minh.

Trẻ xót thương một cành cây bị gãy, nâng niu một chồi non mới hé. Trẻ thường gắn cho chúng những sắc thái tình cảm của con người và dường như ở đâu trẻ cũng cảm nhận có tình người, hồn người. Kiểu nhìn sự vật bằng con mắt "nhân cách hoá" là do dấu ấn của hiện tượng tự kỉ trung tâm, nhưng rõ ràng đây là một nét rất đáng yêu của tuổi thơ.

Các loại tình cảm bậc cao như: *tình cảm thẩm mĩ, tình cảm đạo đức* và *tình cảm trí tuệ,* ở thời điểm này được phát triển khá thuận lợi, đặc biệt là *tình cảm thẩm mĩ – đạo đức*. Đối với trẻ mẫu giáo, tình yêu cái đẹp trong thiên nhiên, trong cuộc sống và trong nghệ thuật đều có thể hun đúc nên ở trẻ tình yêu con người. Có thể coi tuổi mẫu giáo là thời kì phát cảm của những xúc cảm thẩm mĩ

– đạo đức, tạo ra một cách nhìn, cách nghĩ, cách cảm đặc biệt của trẻ thơ đối với thiên nhiên và con người.

Trong suốt thời kì mẫu giáo, tình cảm và xúc cảm bao trùm đời sống của trẻ, cả trong nhận thức, thái độ và hành vi.

Trẻ thường nhận thức thế giới và tỏ thái độ đối với sự vật quanh mình bằng những xúc cảm thẩm mĩ. Ví dụ: Trẻ sung sướng đến ngỡ ngàng trước vẻ đẹp tưởng chừng như bình dị của một bông hoa tươi thắm, một cánh bướm sặc sỡ, một khúc nhạc du dương, một câu thơ giàu vần điệu. Đây là thời điểm thuận lợi cho việc giáo dục thẩm mĩ và đến lượt nó, tình cảm thẩm mĩ lại tạo ra hiệu quả *to lớn đối với sự phát triển các mặt khác (nhất là đạo đức)* trong nhân cách trẻ. Đối với trẻ, cái đẹp và cái tốt chỉ là một, chúng hoà quyện vào nhau tạo nên một thứ tình cảm đặc biệt được gọi là *tình cảm thẩm mĩ – đạo đức* đang phát triển mạnh ở tuổi mẫu giáo.

Tính hay sợ hãi chiếm vị trí nhất định trong tình cảm của trẻ mẫu giáo, nhất là ở những trẻ hay bị doạ dẫm, chúng thường rơi vào tình trạng căng thẳng và lo sợ. Sự sợ hãi ở trẻ cũng có thể bị lây nhiễm từ người lớn, khi thấy người lớn tỏ ra sợ hãi một điều gì đó như sợ sấm sét, sợ chuột, sợ bóng tối..., nhất là sợ bóng tối. Sự sợ hãi ảnh hưởng đến tình trạng thể lực và tâm lí của trẻ trong quá trình phát triển. Tuy nhiên, sự lo sợ cho người khác lại là biểu hiện một khả năng đồng cảm rất cần được phát triển ở trẻ em.

Vào cuối tuổi mẫu giáo, trẻ đã có thể kiềm chế được những xúc cảm quá mạnh hoặc những xúc cảm bột phát của mình. Lúc này, trẻ đã nắm được một số phương tiện biểu cảm tinh tế bằng "ngôn ngữ", ánh mắt, nụ cười, điệu bộ, ngữ điệu của giọng nói... nhằm thông báo cho người khác biết thái độ của mình về một điều gì đó. Do lĩnh hội được những chuẩn mực hành vi nên ở trẻ bắt đầu hình thành tình cảm *tự hào* và *xấu hổ*. Đồng thời, "tính hợp lí" trong tình cảm cũng phát triển, giúp cho trẻ biết thể hiện xúc cảm phù hợp trước cái tốt, cái xấu, cái đúng, cái sai.

Đời sống xúc cảm – tình cảm của trẻ được phát triển tốt sẽ là điều kiện thuận lợi cho sự hình thành thái độ tích cực đối với cuộc sống và thái độ thiện chí đối với mọi người. Trước đây người ta chỉ tìm cách nâng cao hệ số thông minh (Intelligence Quotient – IQ). Ngày nay, các kết quả nghiên cứu đã xác nhận ngoài trí thông minh, để thành công trong cuộc đời, cá nhân còn phải có trí tuệ xúc cảm (Emotional Intelligence) và được biểu hiện ở "*hệ số xúc cảm*"

(Emotionnal Quotient – EQ). Hệ số xúc cảm càng cao thì càng thuận lợi hơn để cá nhân ứng phó với những biến động tâm lí của mình và để lường trước được những khó khăn trong đời sống hay trong học tập sau này. Như vậy, việc giúp trẻ trở thành người giàu xúc cảm, tự tin, dạy cho trẻ biết xử lí một cách có kết quả bằng xúc cảm của chính mình và sự đồng cảm với những người khác sẽ đem lại cho trẻ một phương tiện cần thiết để phát triển và hoàn thiện bản thân.

4. Phát triển ý chí

Ý chí xuất hiện ở trẻ mẫu giáo như là sự điều chỉnh có ý thức đối với hành vi của bản thân. Do giáo dục của người lớn và ảnh hưởng của bạn bè, trẻ mẫu giáo đã bắt đầu hình thành khả năng điều khiển hành động của mình phục tùng một nhiệm vụ nào đó hay khắc phục khó khăn để đạt tới một mục đích đã đặt ra. Chẳng hạn, trẻ biết tự kiểm tra tư thế của mình như ngồi im để lắng nghe cô dặn, kiềm chế những ham muốn vô lí của mình như giằng đồ chơi của bạn... Đó là một bước tiến đáng kể so với trẻ ấu nhi và ngay cả thời kì đầu tuổi mẫu giáo.

Trẻ mẫu giáo cũng đã bắt đầu điều khiển hoạt động tâm lí của mình, chú ý, tri giác, trí nhớ... *từ không chủ định sang chủ định*. Trẻ có thể tập trung chú ý để quan sát một vật nào đó hay để nhớ những điều cô dặn. Dần dần về cuối tuổi mẫu giáo, trẻ còn biết điều khiển tư duy của mình để giải một câu đố hay để tìm hiểu một điều gì đó mà trẻ quan tâm hay người khác đặt ra.

Tuy vậy, ở trẻ mẫu giáo vẫn còn nhiều hành động bột phát, do ảnh hưởng của những xúc cảm và nhu cầu trước một tình huống cụ thể nào đó gây nên. Nhưng nhìn chung hành động ý chí ngày càng tăng và chiếm một tỉ lệ đáng kể trong "bức tranh hành vi" của trẻ, đặc biệt đối với những trẻ được giáo dục tốt. Nếu trẻ có cách ứng xử và tình cảm tốt đẹp đối với mọi người thì những phẩm chất ý chí dễ được hình thành. Ví dụ: Trẻ vì thương bạn nên sẵn sàng nhường cho bạn thứ đồ chơi mà mình đang thích hoặc vì thấy mẹ ốm mà không đi chơi để ở nhà giúp mẹ.

Sự phát triển ý chí ở trẻ có liên quan mật thiết đến sự biến đổi động cơ hành vi. Nếu xuất hiện một động cơ tốt chiếm ưu thế trong hệ thống động cơ thứ bậc thì đó sẽ là động lực giúp trẻ vượt mọi khó khăn để hoàn thành nhiệm vụ đặt ra mà không bị động cơ thấp kém khác lôi cuốn.

Trong quá trình phát triển ý chí của trẻ mẫu giáo, thường diễn ra các khâu: *Thứ nhất,* đặt ra mục đích của hành động hay chấp nhận mục đích do người khác

đặt ra. *Thứ hai,* xác lập quan hệ giữa mục đích hành động với động cơ. *Thứ ba,* tăng cường vai trò điều chỉnh của ngôn ngữ trong việc thực hiện hành động.

Ở mẫu giáo, đặc biệt là mẫu giáo bé, trẻ thường khó xác lập được mối quan hệ giữa mục đích với động cơ, nhất là với những động cơ xa. Chẳng hạn, người ta đề nghị các cháu mẫu giáo lớn làm những hộp giấy để đựng quà tặng cho các bé ở nhà trẻ nhân dịp tết Trung thu. Mục đích của trẻ là làm được các hộp bằng giấy, còn động cơ là giúp cho các bé ở nhà trẻ vui khi nhận được quà. Đây là nhiệm vụ khá phức tạp khiến cho một số trẻ chán nản nếu người lớn không nhắc nhở trẻ nhớ mục đích và động cơ của việc làm bằng những lời động viên: "Em bé ở nhà trẻ đang mong nhận những hộp đồ chơi mà chúng ta gửi tới" hoặc: "Trung thu này các em bé ở nhà trẻ sẽ vui biết mấy khi nhận được nhiều hộp đồ chơi của các anh chị mẫu giáo gửi cho". Sự xuất hiện của người lớn ở đây như là đại diện cho những em bé đang khát khao đồ chơi và cũng là giúp trẻ mẫu giáo thống nhất mục đích với động cơ hoạt động.

Bước tiến bộ so với giai đoạn trước trong hành động ý chí của trẻ mẫu giáo là việc tự đặt ra mục đích hay chấp nhận một cách có ý thức mục đích do người khác đặt ra và bắt đầu hình thành tính kiên trì để theo đuổi mục đích đó. Tuy nhiên, tính kiên trì còn phụ thuộc vào độ khó hay dễ, độ lâu hay nhanh của nhiệm vụ phải thực hiện để đạt mục đích. Đối với các mục đích đòi hỏi phải thực hiện những hành động phức tạp thì trẻ khó có thể tự mình theo đuổi mục đích tới cùng nếu không có sự hỗ trợ của người lớn.

Đối với trẻ mẫu giáo, thành công và thất bại khi thực hiện nhiệm vụ có một ý nghĩa to lớn trong sự hình thành tính mục đích của hành động, nhất là đối với trẻ mẫu giáo lớn. Những thành công dù là rất nhỏ cũng góp phần phát triển tính mục đích ở trẻ. Trong thực tế, nhiều trẻ mẫu giáo lớn còn bày tỏ nguyện vọng muốn thử sức mình vượt khó khăn để hoàn thành một nhiệm vụ nào đó tương đối phức tạp, điều này biểu hiện tính mục đích cao so với các bạn cùng lứa tuổi.

Về cuối tuổi mẫu giáo, trẻ đã có khả năng thực hiện những hành động mà mục đích không trùng với động cơ, nghĩa là trẻ phải làm những việc không hứng thú, đòi hỏi phải nỗ lực ý chí mới hoàn thành nhiệm vụ. Đây là một phẩm chất ý chí cần cho việc học tập sau này ở trường phổ thông.

Bằng những biện pháp giáo dục hình thành động cơ xã hội, bồi dưỡng tình cảm, ý chí, người lớn có thể hình thành và phát triển hành vi văn hoá cho trẻ

mẫu giáo trong giao tiếp với mọi người, thể hiện một nhân cách tốt cần cho cuộc sống trong xã hội hiện đại.

Tuổi mẫu giáo là giai đoạn phát triển mạnh mẽ với tốc độ nhanh mà sau này khó có thể tìm thấy ở bất cứ một giai đoạn phát triển nào, đó là *giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách* với các chức năng tâm lí đang được biến đổi về chất so với trước đây: Từ những hoạt động định hướng bên ngoài chuyển thành những hoạt động định hướng bên trong; nhiều chức năng tâm lí bậc cao được hình thành và phát triển mạnh; tính chủ định trong hoạt động tâm lí biểu hiện rõ nét... Nhưng nổi bật hơn cả là *tính nhạy cảm, tính đồng cảm và tính hình tượng trong hoạt động tâm lí*. Đây chính là đặc trưng của lứa tuổi mẫu giáo, tạo cho trẻ em một đời sống tinh thần hồn nhiên, trong sáng, khiến cho chúng ta có thể gọi tuổi mẫu giáo là *tuổi thần tiên* bởi tính ngây thơ của nó.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 6

1. Anh (chị) hãy phân tích sự phát triển thể chất của trẻ mẫu giáo.
2. Anh (chị) hãy phân tích bản chất và sự phát triển hoạt động chơi ở lứa tuổi mẫu giáo.
3. Anh (chị) hãy phân tích sự phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo.
4. Anh (chị) hãy tóm lược các thành tựu chính về sự phát triển ngôn ngữ của trẻ lứa tuổi mẫu giáo.
5. Anh (chị) hãy tóm lược các thành tựu chính về sự phát triển lĩnh vực xã hội – động cơ của trẻ lứa tuổi mẫu giáo.

Chương 7

SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ LỨA TUỔI NHI ĐỒNG

(Tuổi học sinh tiểu học)

Các nội dung chính của chương:

➢ Tốc độ phát triển thể chất diễn ra chậm hơn so với các lứa tuổi trước. Quá trình phát triển êm ả, đồng đều, theo xu hướng hoàn thiện về giải phẫu và chức năng của cơ thể, để chuẩn bị bước sang giai đoạn thứ hai với sự nhảy vọt là tuổi dậy thì. Ảnh hưởng của sự phát triển thể chất đến phát triển tâm lí của tuổi nhi đồng *không lớn* và *không trực tiếp* như ở tuổi ấu nhi và mẫu giáo.

➢ Sự cải tổ lại hoạt động và tương tác xã hội là đặc trưng nổi bật trong sự phát triển tâm lí tuổi nhi đồng: Hoạt động chủ đạo chuyển từ trò chơi sang học tập; từ sự tương tác với cha mẹ là chủ yếu sang tương tác xã hội (với thầy cô giáo và bạn bè). Đối với trẻ tiểu học, thầy cô giáo là người quyền lực và là thần tượng trực tiếp. Trẻ có nhu cầu cao được bắt chước và noi theo các hành vi ứng xử của thầy cô giáo. *Học tập* và *tương tác xã hội* là tác nhân quan trọng nhất chi phối sự phát triển tâm lí tuổi nhi đồng.

➢ Sự cải tổ hoạt động và tương tác dẫn đến cải tổ lại hoạt động nhận thức: Chuyển trọng tâm từ tự kỉ sang nhận thức thế giới theo chuẩn bên ngoài. Tính có chủ định chiếm ưu thế. Các hành động nhận thức được tổ chức theo mục đích xác định. Hình thành và phát triển các thao tác trí tuệ (thao tác tư duy) cụ thể.

➢ Ngôn ngữ của trẻ em lứa tuổi tiểu học vừa hoàn thiện các chức năng ngữ pháp và ngữ nghĩa của tiếng nói vừa hình thành các kĩ năng đọc và viết tiếng mẹ đẻ. Đây chính là một trong những thành tựu nổi bật trong sự phát triển ngôn ngữ của trẻ.

➢ Sự phát triển lòng vị tha và hung tính là hai mặt trong sự hình thành và phát triển xúc cảm – tình cảm của học sinh tiểu học. Sự phát triển các đặc trưng tâm lí này gắn với nhận thức các chuẩn mực đạo đức, trên cơ sở đó hình thành các hành vi đạo đức đúng đắn của trẻ em.

I. SỰ PHÁT TRIỂN THỂ CHẤT

1. Sự phát triển hệ thần kinh

Tuổi nhi đồng được xác định từ 6 đến 11 tuổi (tương ứng với thời kì học tiểu học ở nước ta). Trong thời kì này, não bộ của trẻ tăng không đáng kể. Về cấu tạo, tới 8 tuổi, các tế bào thần kinh ở vỏ bán cầu đại não không khác với tế bào thần kinh của người lớn. Trọng lượng não của trẻ em 11 tuổi đạt khoảng 1400g, tương đương với não của người trưởng thành. Các chức năng phân tích, tổng hợp của vỏ não phát triển, đặc biệt là thuỳ trán, tạo điều kiện phát triển các hoạt động trí tuệ bậc cao. Quá trình ức chế trở nên rõ hơn. Quan hệ giữa hưng phấn và ức chế có

xu hướng cân bằng hơn so với tuổi mẫu giáo. Tuy nhiên, hưng phấn vẫn trội hơn. Vì vậy, các em ở lứa tuổi tuổi nhi đồng vẫn hiếu động và dễ bị kích động.

2. Sự phát triển cơ thể

Hệ xương tiếp tục phát triển và chưa cốt hoá hoàn toàn, còn nhiều mô sụn. Vì vậy, xương của trẻ nhi đồng rất dẻo, tạo ra nhiều khả năng cho trẻ trong các lĩnh vực thể thao. Đồng thời cũng dễ dẫn đến các hậu quả tiêu cực về sức khoẻ học đường: cong vẹo cột sống (do bàn ghế không đúng quy cách, không được hướng dẫn ngồi đúng tư thế), cận thị. Các đốt xương ngón tay được cốt hoá khi trẻ 9 tuổi, còn xương cổ tay cốt hoá khi trẻ 10 – 11 tuổi. Vì vậy, ở các lớp đầu cấp tiểu học, học sinh thường gặp nhiều khó khăn, dễ bị mệt mỏi khi tập viết. Trẻ thường có nguyện vọng viết lại những bài viết xấu nhưng nhiều khi kết quả không tốt do tay của trẻ dễ bị mỏi.

Các cơ bắp và dây chằng cơ bắp được tăng cường. Các cơ lớn phát triển hơn cơ nhỏ, nên trẻ có nhiều khả năng thực hiện các vận động tương đối mạnh. Các cơ tim phát triển mạnh và được cung cấp máu đầy đủ, giúp trẻ có thể chịu được các hoạt động với cường độ tương đối lớn và thời gian tương đối dài.

Chiều cao và cân nặng của trẻ lứa tuổi nhi đồng cũng phát triển tương đối đồng đều qua các năm từ 7 đến 11 tuổi.

Bảng 7.1. Cân nặng và chiều cao của trẻ em Việt Nam từ 7 đến 11 tuổi

Chiều cao (cm)				
Tuổi	Nam		Nữ	
	n		n	
7	2093	111,43 ± 5,18	2094	110,17 ± 5,17
8	1918	117, 33 ± 5,05	1771	116,51 ± 5,02
9	1945	121,16 ± 5,04	1928	121,14 ± 5,08
10	2127	126,02 ± 5,17	1999	126,07 ± 5,35
11	2060	130,41 ± 5,50	2020	132,17 ± 6,12
Cân nặng (kg)				
Tuổi	Nam		Nữ	
	n		n	
7	2114	17,59 ± 2,10	2092	16,91 ± 1,96
8	1939	19,53 ± 2,32	1788	18,80 ± 2,23
9	1931	21,05 ± 2,30	1947	20,55 ± 2,44
10	2131	23,22 ± 2,70	2033	22,62 ± 2,72
11	2049	25,14 ± 3,04	2012	25,42 ± 3,55

Nguồn: [1]

Nhìn chung, sự phát triển thể chất của trẻ ở giai đoạn nhi đồng diễn ra với tốc độ chậm hơn so với các giai đoạn trước. Quá trình diễn ra êm ả, đồng đều, theo xu hướng hoàn thiện về cấu tạo giải phẫu và chức năng của các hệ cơ quan đã được hình thành và trưởng thành trong suốt từ 0 – 11 tuổi như: não bộ, hệ cơ – xương, hệ tim mạch... Sự hoàn thiện cơ thể của giai đoạn này là để chuẩn bị cho bước phát triển đột phá lần thứ hai trong đời người: tuổi dậy thì (12 – 15 tuổi).

3. Sức khoẻ và bệnh tật ở tuổi nhi đồng

Khoẻ có nghĩa là không bệnh tật, ốm yếu về thể chất và tinh thần. Tuổi nhi đồng thường mắc các chứng bệnh sau:

– Các bệnh viêm nhiễm thường gặp ở trẻ em:

Giống như giai đoạn tuổi mẫu giáo, trẻ ở tuổi nhi đồng rất dễ bị mắc các chứng bệnh viêm nhiễm: viêm não, viêm gan, viêm phổi... Những loại bệnh này không chỉ ảnh hưởng trực tiếp tới sức khoẻ mà còn ảnh hưởng nghiêm trọng tới sự phát triển tâm lí của các em. Vì vậy, cha mẹ và nhà trường cần duy trì chế độ ăn uống hợp lí cho trẻ em và tích cực thực hiện chế độ tiêm vắcxin phòng các loại bệnh lây nhiễm.

– Bệnh còi cọc và béo phì:

Còi cọc là hậu quả của sự suy dinh dưỡng kéo dài, do trẻ bị đói ăn, thiếu chất hoặc do thiếu hụt xúc cảm và tình cảm ở các giai đoạn trước. Nhiều trẻ em vùng nông thôn bị còi cọc còn do phải lao động nặng quá sớm so với tuổi. Số trẻ này thường phải làm các công việc của người lớn: gánh nặng, mang vác hoặc lao động với cường độ cao, kéo dài. Sự còi cọc không chỉ khiến cho trẻ trở nên yếu về thể chất mà còn ảnh hưởng rất lớn tới sự phát triển tâm lí, trí tuệ và nhân cách trong hiện tại và tương lai.

Béo phì đang ngày càng phổ biến trong trẻ em nhi đồng ở các vùng công nghiệp, các đô thị, nơi mà kinh tế – xã hội phát triển, các bậc cha mẹ có điều kiện chăm sóc con nhưng chế độ nuôi dưỡng không khoa học. Một số trẻ ở tuổi nhi đồng béo phì từ giai đoạn trước, nhưng nhiều trẻ do cha mẹ, thầy cô giáo quá lo sợ việc học hành của trẻ nên đã yêu cầu con ăn quá mức, trong khi đó trẻ ít được vận động (chủ yếu ngồi học) trong ngày. Béo phì ở trẻ lứa tuổi nhi đồng không chỉ cản trở hoạt động của trẻ mà còn có nguy cơ dẫn đến nhiều bệnh nan y hiện nay.

– Các bệnh học đường:

Một trong những nhóm bệnh đặc trưng tuổi nhi đồng là các *bệnh học đường*. Đó là các bệnh có căn nguyên từ việc tổ chức các hoạt động học tập, lao động

và vui chơi cho học sinh của nhà trường và gia đình chưa khoa học. Nhóm này có nhiều bệnh ảnh hưởng rất lớn đến sự phát triển của trẻ: *Những bệnh về thể chất* là: cận thị, lác mắt, cong vẹo cột sống, gù lưng, suy nhược cơ thể, thần kinh... *những bệnh phổ biến về tâm lí* như tự kỉ, mặc cảm, tự ti, các chứng rối nhiễu tâm lí do áp lực của gia đình, nhà trường đến đời sống tâm lí bình thường của các em.

II. HOẠT ĐỘNG VÀ GIAO TIẾP CỦA NHI ĐỒNG

1. Hoạt động học tập của nhi đồng

1.1. Đặc điểm hoạt động học tập của lứa tuổi nhi đồng

Tuổi nhi đồng cũng là tuổi học sinh tiểu học, vì giáo dục tiểu học là bậc học bắt buộc đối với 100% trẻ em trong độ tuổi. Bước ngoặt lớn nhất của trẻ em giai đoạn này là thay đổi hoạt động chủ đạo, từ chơi sang hoạt động học.

Hoạt động học của lứa tuổi nhi đồng có các đặc điểm sau:

– *Thứ nhất,* hoạt động học của lứa tuổi nhi đồng khác hoàn toàn với hoạt động chơi của trẻ ở giai đoạn mẫu giáo.

Trong giai đoạn mẫu giáo, mặc dù đã được làm quen với các tiền đề của hoạt động học, nhưng về cơ bản, trẻ vẫn chưa có hoạt động học. Vì hoạt động học khác xa hoạt động chơi.

Bảng so sánh dưới đây cho thấy sự khác biệt giữa hoạt động chơi của lứa tuổi mẫu giáo với hoạt động học của lứa tuổi nhi đồng:

TT	Nội dung so sánh	Hoạt động chơi	Hoạt động học
1	Động cơ	– Bản thân quá trình chơi	– Bản thân hoạt động học và sản phẩm học
2	Chức năng	– Phương tiện để trẻ tương tác với đồ vật và người lớn	– Phương tiện tác động tới đối tượng nhận thức và kĩ năng
3	Tính chất	– Tính thực và giả – Tự do – Xúc cảm – trí tuệ	– Thực – Bắt buộc – Trí tuệ – cảm xúc
4	Phương thức tiến hành	– Độc lập – Tự điều khiển	– Tương tác thầy – trò – Điều khiển và tự điều khiển
5	Sản phẩm	– Thoả mãn nhu cầu chơi	– Thoả mãn nhu cầu nhận thức
6	Sự phát triển tâm lí cá nhân	– Là sản phẩm đi kèm với hoạt động chơi, là kết quả không định trước, không chủ đích	– Kết quả định trước, có mục đích

Sự khác nhau giữa hoạt động chơi với hoạt động học đã tạo ra khoảng cách khá lớn giữa cấu trúc tâm lí hiện có của trẻ mẫu giáo với với yêu cầu khách quan của môi trường hoạt động mới khi các em vào lớp 1. Điều này đặt ra cho

trẻ em đầu tuổi tiểu học yêu cầu từng bước *cải tổ lại các cấu trúc tâm lí* đã có để thích ứng với hoạt động và quan hệ mới. Trên thực tế, sau một năm học, hầu hết học sinh lớp 1 đã thích ứng được với việc học tập cũng như quan hệ mới và đã biết tổ chức hoạt động học tập của mình một cách có hiệu quả. Tuy nhiên, còn một số chưa thích ứng được. Hậu quả là các em gặp nhiều khó khăn, học kém, sợ học, sợ đến trường với nhiều lí do.

Để giúp học sinh đầu tuổi học thích ứng với hoạt động và quan hệ mới, cần chuẩn bị đầy đủ và khoa học các yếu tố tâm lí sẵn sàng đi học cho trẻ mẫu giáo trước khi đến trường phổ thông. Mặt khác, trong những ngày tháng đầu đến trường, trẻ cần được dạy dỗ một cách đặc biệt, với một nghệ thuật sư phạm tinh tế, để trẻ vừa ý thức được và tiếp nhận đầy đủ các yêu cầu mới của hoạt động học tập vừa duy trì và phát triển được các nhu cầu, hứng thú, thái độ tích cực đi học, được hình thành trong những ngày đầu mới đi học.

– *Thứ hai,* hoạt động học là hoạt động kép, gồm hai hoạt động có quan hệ hữu cơ với nhau: *1) Hoạt động học:* chủ yếu hướng đến việc tiếp thu các kiến thức khoa học, hình thành và điều chỉnh thái độ của các em, qua đó hình thành và phát triển các *kĩ năng hành động*; *2) Các hoạt động tu dưỡng:* tiếp thu các chuẩn mực văn hoá, các giá trị đạo đức xã hội và hình thành các *hành vi ứng xử* hằng ngày.

Hoạt động học được thực hiện thông qua việc học các môn học, còn hoạt động tu dưỡng được thực hiện thông qua nhiều hoạt động phong phú bao gồm cả hoạt động học, có nội dung gần gũi với cuộc sống thực của học sinh chứ không nhất thiết phải sắp xếp theo logic chặt chẽ. Vì vậy, việc xây dựng các môn học và các hoạt động giáo dục dành cho học sinh từng lớp của bậc tiểu học cần căn cứ vào đặc điểm tâm – sinh lí của học sinh từng độ tuổi và sự khác biệt giữa môn học và hoạt động giáo dục.

– *Thứ ba,* hoạt động học của tuổi nhi đồng không phải được hình thành ngay từ đầu, nó được hình thành và phát triển trong suốt quá trình phát triển ở trường tiểu học.

Một hoạt động học đầy đủ đòi hỏi người học phải có động cơ học, được cụ thể hoá bởi các mục đích học và được hiện thực hoá bởi các hành động học, tức là người học phải xác định được các nhiệm vụ học tập trong các tình huống cụ thể và

phải có các thao tác thực hiện nhiệm vụ gắn với các phương tiện học nhất định. Các yếu tố này chưa xuất hiện đầy đủ ngay từ những ngày tháng đầu trẻ em đi học, mà được hình thành và phát triển dần trong quá trình trẻ học ở nhà trường, đặc biệt là các lớp đầu tiểu học. Vì vậy, vấn đề quan trọng bậc nhất đối với dạy học sinh tiểu học (nhất là các lớp đầu cấp) không phải là cung cấp kiến thức khoa học, mà là các thành tố của hoạt động học. Cụ thể là hình thành cho các em học sinh cách tổ chức hoạt động nhận thức khoa học, trước hết là giúp trẻ có phương tiện học cơ bản, ban đầu; hình thành mục đích học cho các em, từ đó nâng lên mức động cơ học.

1.2. Những khó khăn trong học tập của học sinh đầu bậc tiểu học

Bước vào học tiểu học, học sinh lớp 1 thường gặp một số khó khăn trong học tập.

– *Thứ nhất, sự thay đổi chế độ hoạt động và sinh hoạt.* Hoạt động học ở trường tiểu học có yêu cầu cao hơn nhiều so với ở trường mẫu giáo (phải đi học đúng giờ, không được nghỉ học, bỏ học giữa buổi, trong giờ học phải ngồi theo đúng quy định, phải học và làm bài tập trên lớp cũng như ở nhà...). Sự thay đổi tính chất của hoạt động học tập buộc trẻ phải nhanh chóng hình thành các thói quen mới. Vì vậy, nếu trẻ em không được chuẩn bị những yếu tố tâm lí cần thiết để đáp ứng các yêu cầu trên sẽ dẫn đến sự mệt mỏi, chán nản, ngại đi học và kết quả học tập không cao.

– *Thứ hai, sự "vỡ mộng" và suy giảm hứng thú, tính tích cực học tập.* Biểu hiện của sự thất vọng và suy giảm hứng thú, tính tích cực học tập của học sinh lớp 1 là ở một số học sinh đầu năm học rất thích thú, hăng hái đến lớp (đi học rất sớm), tích cực thực hiện các yêu cầu của thầy cô giáo. Nhưng sau vài tháng học, các em bắt đầu ngại đi học, thích được nghỉ, thờ ơ, chểnh mảng với việc học... Nguyên nhân là về phía học sinh, nhiều trẻ thích thú đi học do sự hấp dẫn bề ngoài của việc học: được đến trường, được mặc quần áo đẹp, mang cặp sách... Sau một thời gian học, sự thích thú đó giảm, dẫn đến chán, ngại học. Về phía nhà trường, cách tổ chức dạy học chưa phù hợp với sự phát triển tâm lí lứa tuổi. Trong giai đoạn mẫu giáo, các hoạt động chơi của các em mang tính độc lập, tự do sáng tạo. Chuyển sang hoạt động học tập, trẻ phải có kỉ luật, phải làm theo những chỉ dẫn của giáo viên... Hệ quả là các em cảm thấy việc học trở nên kém hấp dẫn, nặng nề. Vì vậy, tổ chức tiết học theo hướng mở,

linh hoạt, sinh động, khơi gợi trí sáng tạo của học sinh là điều cần thiết đối với giáo viên dạy lớp 1.

2. Các hoạt động khác của nhi đồng

Ngoài hoạt động học được tổ chức từ nhà trường, trong cuộc sống thường ngày, trẻ còn tham gia vào nhiều hoạt động được tổ chức hoặc có tính tự phát.

2.1. Hoạt động chơi

Chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo; đến tuổi nhi đồng, hoạt động này vẫn có vai trò quan trọng đối với sự phát triển tâm lí trẻ em. Thậm chí, những năm đầu tiểu học, hoạt động chơi vẫn là phương thức chủ yếu để trẻ phát triển. Ngoài ra, các hoạt động chơi còn giúp học sinh giảm bớt sự căng thẳng, ức chế về tâm lí và thể chất trong các tiết học, giúp trẻ thoả mãn nhu cầu vận động và giao tiếp. Vì vậy, bên cạnh việc hình thành hoạt động học cho học sinh đầu tiểu học thì việc tổ chức trò chơi có ý nghĩa phát triển là việc làm cần thiết.

2.2. Hoạt động lao động

Lao động tự phục vụ, giúp đỡ gia đình, vệ sinh trường lớp và lao động công ích là các hình thức lao động có ý nghĩa đối với nhi đồng. Những hình thức lao động này không chỉ giúp trẻ rèn luyện và tăng cường thể lực mà còn có giá trị giáo dục to lớn. Nhiều bậc cha mẹ, thầy cô giáo chưa đánh giá đúng vai trò của hoạt động này nên thường có cách cư xử không phù hợp: không cho trẻ em lao động (sợ trẻ mệt, mất thời gian, mất vệ sinh, tai nạn...). Quan niệm và ứng xử này thường không tốt đối với sự phát triển của trẻ.

2.3. Các hoạt động xã hội và hoạt động tập thể

Ở tuổi nhi đồng, đặc biệt là độ tuổi giữa và cuối tiểu học, trẻ rất ham thích các hoạt động Sao nhi đồng hay Đội Thiếu niên với nhiều nội dung phong phú. Những hoạt động này góp phần thoả mãn nhu cầu tinh thần, nhu cầu giao tiếp, nhu cầu sáng tạo của trẻ em. Đồng thời, chúng cũng là những phương tiện hữu hiệu để hình thành và phát triển các phẩm chất tâm lí xã hội của trẻ: ý thức trách nhiệm xã hội, ý thức công dân, lòng vị tha...

2.4. Các hoạt động thể thao – nghệ thuật

Các loại hình thể thao (điền kinh, võ thuật, bóng bàn, bóng đá, bóng rổ, cờ vua, cờ tướng...) và nghệ thuật (múa, hát, vẽ, tạo hình...), *lần đầu tiên được*

hình thành và phát triển ở trẻ em tuổi nhi đồng, với tư cách là một loại hình hoạt động, không đơn thuần là một trò chơi như ở tuổi mẫu giáo. Những hoạt động này, một mặt là hoạt động sáng tạo liên quan nhiều đến sự phát triển thể chất, năng khiếu của trẻ em; mặt khác, là yếu tố khách quan khơi dậy, bộc lộ các tiềm năng, các thiên hướng năng khiếu trẻ em, giúp phát triển được tiềm năng sáng tạo của học sinh ngay từ khi còn nhỏ.

Tóm lại, lứa tuổi nhi đồng có nhiều loại hoạt động có chức năng nhất định tạo nên sự phát triển của trẻ. Tuy nhiên, trẻ được hoạt động như thế nào và có ảnh hưởng đến sự phát triển ra sao lại tuỳ thuộc vào điều kiện sống của trẻ, vào trình độ văn minh, văn hoá của nhà trường, gia đình và xã hội. Điều cần quán triệt là mọi hoạt động của trẻ ở lứa tuổi này dù là tự giác hay tự phát đều cần sự quan tâm định hướng, giúp đỡ, sự bảo vệ của người lớn để các em tránh được các tác hại và ảnh hưởng tiêu cực từ môi trường.

3. Giao tiếp của nhi đồng

Giao tiếp của nhi đồng không chỉ được mở rộng hơn về *trường giao tiếp* (phạm vi không gian, thời gian, đối tượng giao tiếp và nội dung giao tiếp) mà còn khác về chất so với giao tiếp của tuổi mẫu giáo.

Trong trường học, quan hệ giữa giáo viên với học sinh khác xa so với quan hệ cô – cháu ở trường mẫu giáo. Giáo viên tiểu học là người đại diện cho phương thức tác động mới với những yêu cầu và tính chất hoạt động khác với hoạt động ở trường mẫu giáo. Dưới con mắt học sinh tiểu học (nhất là các lớp dưới), thầy cô giáo là người quyền lực, uy tín, ngưỡng mộ và thần tượng. Các em có nhu cầu cao được tiếp xúc, được bắt chước và noi theo các hành vi ứng xử của thầy cô giáo. Các em rất sung sướng, tự hào khi nhận được các cử chỉ thân thiện, giao việc, đánh giá và khen ngợi từ thầy cô giáo. Từ mối quan hệ giao tiếp đặc biệt này, trẻ em lĩnh hội nhiều từ người thầy cả về khoa học, nghệ thuật và lối sống. Ngược lại, nếu bị xa cách, bị đối xử quá nghiêm khắc hoặc thiên vị, thiếu mẫu mực từ phía giáo viên (đặc biệt trong những ngày tháng đầu tiểu học), thì nhiều em sẽ gặp bối rối, lo âu, thậm chí xuất hiện cảm giác cô đơn hoặc có các phản ứng tiêu cực đối với thầy cô giáo.

Đặc trưng giao tiếp với bạn học cùng lớp của nhi đồng là *hồn nhiên, trung thực*. Trong giai đoạn phát triển này, trẻ em quan hệ với nhau rất hồn nhiên, bình đẳng; chưa phân biệt con nhà khá giả, con nhà nghèo túng, chưa phân biệt

học sinh học khá giỏi hay yếu kém. Nội dung và hình thức quan hệ giao tiếp cũng chưa phong phú, chủ yếu là qua hoạt động học tập, vui chơi, sinh hoạt Sao, sinh hoạt Đội.

Trong gia đình, khi vào lớp 1, trẻ em được thay đổi vị thế. Các em có trách nhiệm và quyền hạn mới. Thái độ và hành vi ứng xử của các thành viên trong gia đình có vai trò quan trọng trong việc giúp trẻ em ý thức đúng quyền và trách nhiệm của mình. Thông thường, trẻ để ý tới các quyền lợi của việc đi học hơn là những nhiệm vụ phải thực hiện. Vì vậy, sự quan tâm và đáp ứng quá mức cần thiết các yêu cầu của trẻ sẽ dẫn đến hội chứng "tôi là trung tâm" ở học sinh tiểu học, từ đó nảy sinh và phát triển nhiều nét tính cách xấu: vì bản thân, thiếu quan tâm tới người khác, thất thường, động cơ học và làm việc không đúng (học vì được thưởng – có thưởng mới học)...

III. SỰ PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC VÀ TRÍ TUỆ

1. Sự hình thành khả năng tổ chức hành động nhận thức

Đặc trưng nổi bật trong hoạt động nhận thức của trẻ em tuổi nhi đồng là khả năng tổ chức và kiểm soát các hành động nhận thức một cách có ý thức.

Trước tuổi học đường, các hành động nhận thức của trẻ em đã phát triển và đạt đến mức độ tinh tế nhất định. Tuy nhiên, do tính chủ định trong nhận thức chưa phát triển, nên khả năng phối hợp, huy động, tổ chức các hành động vào giải quyết nhiệm vụ và kiểm soát các hành động một cách có ý thức còn hạn chế. Chẳng hạn, nếu yêu cầu trẻ em đầu lớp 1 quan sát lọ hoa và vẽ lên giấy thì trẻ thường quan sát rất nhanh, gọi tên nó và ngay lập tức chăm chú vẽ lọ hoa theo các biểu tượng riêng của mình mà lãng quên nhiệm vụ chính là phải tổ chức quan sát, phân tích màu sắc, hình dáng, kích thước lọ hoa để vẽ giống như thật. Nhìn chung, nhận thức và hành động của trẻ em tiền học đường còn mang tính ngẫu hứng và chịu sự chi phối của các hình ảnh tri giác và biểu tượng đã có.

Trong giai đoạn tiểu học, dưới tác động của hoạt động học, nhận thức của học sinh đã có bước phát triển mới: Trẻ đã biết tổ chức các hành động nhận thức của mình một cách có ý thức nhằm thực hiện các nhiệm vụ nhận thức (nhiệm vụ học). Sở dĩ học sinh tiểu học có khả năng này vì trong hoạt động nhận thức của các em, thành phần chủ định ngày càng phát triển và chiếm ưu thế.

Khả năng tổ chức các hành động nhận thức của nhi đồng được thể hiện ở hai phương diện: *Thứ nhất,* tổ chức các hành động nhận thức có hiệu quả. Trẻ đã biết cách tổ chức các hành động quan sát, ghi nhớ có chủ định, tập trung chú ý, phân tích, so sánh... để làm cho các hành động nhận thức mang lại hiệu quả cao hơn. *Thứ hai,* phối hợp các hành động nhận thức để giải quyết nhiệm vụ học cụ thể. Nếu hành động nhận thức của trẻ em tiền học đường còn mang đậm tính ngẫu hứng, thì bước sang tuổi học sinh tiểu học (nhất là những lớp trên), nhận thức của trẻ mang tính chủ định rõ rệt. Các em không triển khai các hành động nhận thức theo từng mục đích riêng của bản thân mà đã biết tổ chức và phối hợp các hành động nhận thức vào việc giải quyết các nhiệm vụ học. Thời kì đầu, việc xác định mục đích và nhiệm vụ học của học sinh được định hướng từ bên ngoài do giáo viên; sau đó, dần dần học sinh tự định hướng, tự giải quyết, tự kiểm soát và tự đánh giá kết quả.

2. Phát triển nhận thức

2.1. Phát triển tri giác

Cuối tuổi mẫu giáo và đầu tuổi tiểu học, trẻ em đã hình thành và phát triển một dạng tri giác mới có chất lượng cao hơn tri giác thông thường là: *Quan sát.* Quan sát phát triển mạnh mẽ trong suốt quá trình học phổ thông. Thông qua các giờ học, lúc đầu giáo viên chỉ ra cho học sinh các biện pháp tri giác; sau đó, học sinh tự tổ chức, tự vạch ra nội dung, kế hoạch, phương tiện tri giác và thực hiện tri giác một cách có kết quả.

2.2. Phát triển chú ý

Trước tuổi đến trường, chú ý có chủ định của trẻ còn hạn chế. Trẻ chủ yếu chú ý đến các thuộc tính nổi bật, rực rỡ và khác thường. Vào tuổi học sinh, trẻ buộc phải theo dõi các đối tượng, phải nắm lấy những hiểu biết mà tại thời điểm đó trẻ hoàn toàn không thích thú. Dần dần, trẻ học cách điều khiển chuyển và duy trì chú ý một cách bền vững đến những đối tượng cần thiết chứ không phải là những đối tượng có sự hấp dẫn bề ngoài. Phương hướng chung của sự phát triển chú ý ở trẻ là từ chỗ đạt mục đích do giáo viên đặt ra, chuyển sang việc giải quyết các nhiệm vụ do chính trẻ tự đặt ra và tự kiểm soát.

2.3. Phát triển trí nhớ

Thời gian đầu tiểu học, học sinh ghi nhớ và khôi phục nguyên văn các sự kiện của tài liệu. Phương thức phổ biến nhất là nhắc lại nhiều lần tài liệu.

Đến giữa lớp 1 và sang lớp 2, đa số học sinh đã biết ghi nhớ dựa trên cơ sở hiểu nghĩa (ghi nhớ ý nghĩa); biết phân chia tài liệu nhớ thành từng ý (lập dàn ý). Phương thức hiệu quả này của việc ghi và tái hiện tài liệu của học sinh không phải do ngẫu nhiên, mà do trẻ học được ở trường dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Cùng với việc hình thành các biện pháp ghi nhớ ý nghĩa và tự kiểm tra, trí nhớ chủ định của trẻ (phổ biến từ học sinh lớp 2 – 3) phát triển và mang lại hiệu quả hơn trí nhớ không chủ định. Nói cách khác, ở nhi đồng đã diễn ra sự biến đổi căn bản về mặt tâm lí trong bản thân các quá trình trí nhớ từ lớp 1 đến lớp 4 – 5.

2.4. Phát triển tưởng tượng

Khả năng tưởng tượng của nhi đồng đã có sự chuyển biến cơ bản và được phát triển theo hai hướng: *Thứ nhất, phát triển khả năng tưởng tượng tái tạo từ đầu cấp đến cuối cấp tiểu học.* Ở giai đoạn đầu (lớp 1), trẻ tái tạo gần đúng đối tượng thực nhưng các chi tiết, các sự kiện còn nghèo nàn (trẻ hay bỏ sót nhiều chi tiết), các hình ảnh được cấu trúc thường ở dạng tĩnh. Trẻ chỉ hình dung các trạng thái đầu và cuối của đối tượng đang vận động. Sang giai đoạn sau (từ lớp 2 và 3), số lượng các chi tiết, các sự kiện được tái tạo đã tăng lên đáng kể. Trẻ hình dung được khá đầy đủ các trạng thái trung gian trong cả quá trình vận động của đối tượng, dù chúng được bộc lộ trực tiếp hay ngầm ẩn. Trong học tập, trẻ đã có thể làm cả một bài văn khá dài theo chủ đề do giáo viên yêu cầu. *Thứ hai, tính chủ định trong tưởng tượng của trẻ đã được tăng lên cơ bản.* Điều này được thể hiện qua việc trẻ đã biết tái tạo cho mình các hình ảnh tuỳ theo tính chất bài dạy của giáo viên và của tài liệu từng môn học. Đồng thời các em đã biết huy động trí tượng tượng tái tạo vào việc sáng tạo ra các ý tưởng, hình ảnh – tức là dựa vào tưởng tượng tái tạo để phát triển tưởng tượng sáng tạo.

2.5. Phát triển tư duy

Tư duy của nhi đồng thường mang tính đột biến, nhảy vọt: *Chuyển từ tư duy tiền thao tác sang tư duy thao tác*. Trong giai đoạn mẫu giáo và đầu tiểu học, tư duy của trẻ chủ yếu diễn ra trong *trường hành động:* Hành động thực trên đồ vật và hành động tri giác, hành động kí hiệu hoá – đó là *tư duy tiền thao tác*. Thực chất của loại tư duy này là trẻ em tiến hành các hành động để phân tích, so sánh, đối chiếu các sự vật, các hình ảnh về sự vật. Về bản chất, trẻ chưa có các thao tác tư duy – với tư cách là các thao tác trí óc bên trong. Giai đoạn tiếp theo

(thường có ở đa số học sinh lớp 3 – 4), trẻ đã chuyển được các hành động phân tích, so sánh, khái quát... từ bên ngoài thành các thao tác trí óc bên trong, mặc dù quá trình tiến hành các thao tác này vẫn phải dựa vào các hành động với đối tượng thực, chưa thoát li khỏi chúng. Đó là các *thao tác cụ thể*. Biểu hiện rõ nhất của bước phát triển này trong tư duy của nhi đồng là các em đã có khả năng *đảo ngược các hình ảnh tri giác*, khả năng *bảo tồn sự vật* khi có sự thay đổi các hình ảnh tri giác về chúng.

Sự phát triển tư duy của trẻ lứa tuổi nhi đồng đặt ra hai vấn đề trong dạy học:

– *Thứ nhất,* ở mức độ thao tác cụ thể, quá trình tư duy của trẻ diễn ra trên cơ sở các hành động trực quan (hành động thực với đối tượng hoặc quan sát đối tượng). Vì vậy, để tạo thuận lợi cho trẻ tư duy, cần tổ chức cho các em làm việc trực tiếp với đối tượng nhận thức, qua đó quan sát đầy đủ đối tượng theo nhiều góc độ, nhiều trạng thái biến đổi của nó. Đây chính là cơ sở tâm lí học của dạy học trực quan.

– *Thứ hai,* có khoảng cách khá lớn giữa mức độ tiền thao tác với mức độ thao tác cụ thể trong quá trình phát triển tư duy của trẻ. Các em thường gặp khó khăn, hẫng hụt trong quá trình chuyển từ mức độ tư duy tiền thao tác lên tư duy thao tác cụ thể. Tức là khó khăn trong quá trình chuyển hành động tư duy ở bên ngoài thành thao tác bên trong. Để khắc phục khó khăn này, học sinh phải sử dụng hành động mô hình hoá. Mô hình hoá là bước đệm, là giai đoạn chuyển tiếp từ hành động bên ngoài thành thao tác bên trong. Trong thực tiễn, dạy cho học sinh biết cách sử dụng phương pháp mô hình hoá, biết cách xây dựng các mô hình và phát triển mô hình là biện pháp tốt để trợ giúp học sinh lấp được khoảng trống trong quá trình chuyển từ tư duy tiền thao tác lên mức thao tác.

3. Sự phát triển các thao tác trí tuệ

3.1. Thao tác trí tuệ và phân loại thao tác trí tuệ

– *Thao tác trí tuệ là gì?*

Theo nhà tâm lí học J. Piaget, thao tác trí tuệ là hành động được nội hiện (chuyển vào trong) và được rút gọn ở trong đó. Thao tác trí tuệ chính là hành động bên trong, được nảy sinh từ hành động có đối tượng bên ngoài. Tuy nhiên, khác với hành động, thao tác là hành động có tính rút gọn và đối tượng của nó không phải là những sự vật có thực, mà là những hình ảnh, biểu tượng, kí hiệu.

Thao tác có ba đặc trưng cơ bản: *tính thuận nghịch* (révrsible); *tính bảo tồn* (conservation) và *tính liên kết* (associative).

+ *Tính thuận nghịch* là khả năng đảo ngược các thao tác thành phần. Tính thuận nghịch được thể hiện ở khả năng *đảo* và *nghịch*. Đảo là sự đảo lại đối tượng: $a < b$, đảo lại: $b > a$. Nghịch là theo hai chiều thuận và ngược: Thuận: $a + b = c$; ngược: $c - a = b$ hoặc $c - b = a$. Thao tác đảo có thể đảo theo hai chiều, còn thao tác ngược, chỉ có chiều từ thuận đến ngược, không có chiều từ ngược đến thuận (từ phép cộng – chiều thuận → phép trừ – chiều ngược, nhưng không có phép cộng là ngược của phép trừ).

Tính thuận nghịch là dấu hiệu đầu tiên phân biệt giữa thao tác với hành động vật lí bên ngoài. Hành động (Action) là các tác động vật lí của chủ thể đến đối tượng (trong thực tế có thể là hành động tương tác giữa chủ thể với vật: *hành động với đồ vật*, cũng có thể là hành động tương tác với người khác: *hành động giao tiếp*). Còn thao tác (Operations) là hành động bên ngoài đã được chuyển vào bên trong (được nội hiện). Hành động không có tính thuận nghịch (chỉ có một chiều hành động thuận hoặc hành động ngược lại theo tuyến tính thời gian). Về nguồn gốc, thao tác được hình thành từ hành động vật lí, là hành động bên ngoài chuyển vào bên trong và được rút gọn. Nói cách khác, từ hai hành động bên ngoài (hành động thuận và hành động ngược) khi chuyển vào trong và rút gọn thành thao tác, theo nguyên tắc phân tử.

+ *Tính bảo tồn* là khả năng duy trì cái bất biến của sự vật trong sự biến đổi của các hình ảnh tri giác về sự vật đó. Đây là đặc trưng quan trọng để tạo ra khả năng xây dựng hiện thực của trẻ em và để hình thành các sơ đồ trí tuệ. Khả năng bảo tồn là do tính thuận nghịch đem lại. Nhờ tính thuận nghịch và bảo tồn, trẻ em khắc phục được *tính tự kỉ trung tâm* trong nhận thức của mình.

+ *Tính liên kết* là sự kết hợp các thao tác thành sơ đồ thao tác. Theo J. Piaget, không có thao tác tồn tại độc lập, riêng lẻ, mà bao giờ cũng ở dạng các thao tác, sự kết hợp giữa chúng để tạo ra *sơ đồ thao tác*.

– *Các loại thao tác trí tuệ:*

J. Piaget cho rằng có hai loại thao tác trí tuệ: *thao tác cụ thể* và *thao tác hình thức*.

+ *Thao tác cụ thể* là thao tác được tiến hành trên các vật cụ thể, vật chất như đất nặn, que tính... Ở đây, cần phân biệt rõ hành động (bên ngoài, vật chất)

với thao tác (hành động bên trong). Khi trẻ em dùng đất nặn hay que tính để triển khai sự bảo tồn khối lượng hoặc số lượng thì đó không đơn thuần là trẻ em đang hành động bên ngoài, mà thực chất là quá trình đồng thời tiến hành các thao tác bên trong. Trong trường hợp các hành động vật chất được tiến hành mà không có sự điều khiển bởi các sơ đồ thao tác bên trong, chỉ thuần tuý là hành động bên ngoài – hành động chưa có khả năng nội hiện và rút gọn, thì khi đó trẻ em chưa có sơ đồ thao tác, mà mới đạt đến trình độ trí tuệ tiền thao tác.

+ *Thao tác hình thức* là thao tác được tiến hành trên vật liệu là các mệnh đề. Đây là hình thái đích thực của thao tác. Bởi bản thân các mệnh đề là sản phẩm của sự hình thức hoá, nên khi tiến hành các thao tác cũng như thể hiện sản phẩm của chúng, đều được thể hiện qua các mệnh đề ngôn ngữ. Điều này tạo ra cho trẻ em khả năng rộng lớn (về không gian, thời gian) của việc hình thức hoá các hành động tâm lí, hình thành khả năng suy luận và diễn đạt kết quả bằng các mệnh đề. Tư duy mệnh đề (tư duy hình thức) là mức cao nhất của tư duy và cũng là mức cao nhất của trí tuệ.

3.2. Sự hình thành cấu trúc thao tác trí tuệ

Theo J. Piaget, quá trình phát sinh và phát triển liên tục của các sơ đồ trí tuệ bao gồm bốn giai đoạn lớn:

– *Trí tuệ cảm giác – vận động,* gọi tắt là giai đoạn giác – động (Senori-motor) (từ 0 đến 2 tuổi).

– *Trí tuệ tiền thao tác* (từ 2 đến 7 tuổi). Trong giai đoạn này có hai phân đoạn: trí tuệ tượng trưng (từ 2 đến 4 tuổi) và trí tuệ trực giác (từ 4 đến 7 tuổi).

– *Giai đoạn thao tác cụ thể* (từ 7 đến 11 tuổi).

– *Giai đoạn thao tác hình thức* (sau 11 tuổi).

(Xem tóm tắt các giai đoạn phát triển cấu trúc thao tác nhận thức và trí tuệ trẻ em theo J. Piaget ở Chương 2).

3.3. Sự hình thành các thao tác trí tuệ cụ thể ở nhi đồng

– *Hình thành khả năng bảo toàn.*

Nếu trước 6 – 7 tuổi, trẻ em chưa có khái niệm bảo toàn thì sang 7 – 8 tuổi trẻ đã có khả năng này. Chẳng hạn, cho trẻ nhìn vào hai cái bình giống nhau về độ lớn và hình dáng nhưng có mức nước bằng nhau. Sau đó, người ta rót nước từ một trong hai bình trên sang một bình thứ ba hẹp hơn. Khi nhìn thấy mức

từ một trong hai bình trên sang một bình thứ ba hẹp hơn. Khi nhìn thấy mức nước ở bình thứ ba cao hơn mức nước ở bình cũ, hầu như tất cả trẻ em dưới 7 – 8 tuổi, đều cho rằng nước trong bình thứ ba nhiều hơn. Chỉ đến khi 7 – 8 tuổi, trẻ em mới khẳng định nước ở hai bình như nhau. Khả năng bảo toàn của trẻ trước tiên ở lĩnh vực chất liệu (rót nước từ một cốc sang hai cốc khác nhau), tiếp đến là bảo toàn trọng lượng (nặng – nhẹ: 9 – 10 tuổi) và bảo toàn khối lượng, số lượng (to – nhỏ, nhiều – ít: 11 – 12 tuổi).

– *Hình thành những thao tác cụ thể.*

Trẻ lứa tuổi nhi đồng đã phát triển các thao tác cụ thể cơ bản sau:

+ *Phân loại:* là thao tác *nhóm hợp* các phần tử hay lồng chúng vào với nhau theo cấp bậc các lớp (phân lớp). Chẳng hạn: A + A' = B; (A + A') + B = A + (B + A')...

+ *Phân hạng:* là thao tác xác lập *quan hệ không đối xứng* biểu hiện những khác biệt giữa các phần tử. Trong thao tác này, trẻ phải có khả năng xác định hai mối quan hệ. Chẳng hạn: Nếu xác định được E > D, C, B, A thì cũng xác định được E < F, G. Nói cách khác, đã xây dựng được bất đẳng thức D < E < F. Do đó đã phát hiện ra tính chất bắc cầu của quan hệ. Điều này liên quan trực tiếp tới việc hình thành khái niệm số của trẻ em: A = A; A < A + A < A + A + A < A + A + A + A... Tuy nhiên, trong thực tiễn, khả năng suy luận ngược của trẻ em tiểu học thường phát triển chậm hơn và thấp hơn so với suy luận theo chiều thuận: Trẻ dễ dàng kết luận A > B, nhưng khó suy ra B < A.

+ *Thay thế* (tương ứng): Nếu A + B = C và A có tương ứng với D; B tương ứng với E, thì có thể thay thế: D + E = C, A + E = D + B = C.

+ *Các thao tác quan hệ:* Có các loại quan hệ sau:

Các dạng quan hệ	Thuận	Nghịch
Bằng nhau (=)	$A = B$	$B = A$
Khác nhau (≠)	$A \neq B$	$B \neq A$
Thuộc nhau (∈)	$A \in B$	$B \in A$
Trong nhau (⊂)	$A \subset B$	$B \subset A$
Hơn nhau (>)	$A > B$	$B > A$

Nhờ các cấu trúc thao tác trên, trẻ hình thành được các khái niệm về số, thực hiện các phép tính, hình thành các khái niệm về không gian, thời gian, tốc độ, nguyên nhân và ngẫu nhiên...

Đặc điểm cơ bản của thao tác cụ thể là trẻ chưa tách bản thân các thao tác ra khỏi nội dung sự vật. Vì vậy, trong quá trình thực hiện, các thao tác đó vẫn còn phụ thuộc vào các đặc tính về chất của vật. Chẳng hạn, trẻ 8 – 9 tuổi thường từ chối giải các bài toán mang tính giả định như: "Một con gà có ba chân, hỏi năm con gà có bao nhiêu chân?", hay các bài toán gộp cả người với con vật để tính số lượng, đơn giản chỉ vì với trẻ em lứa tuổi này, gà chỉ có hai chân, người không ngang hàng với con vật nên không thể ghép chung. Sang tuổi 13 – 14, trẻ đã có khả năng chuyển thao tác từ *mức cụ thể lên hình thức*. Tức là các thao tác tư duy được triển khai bằng các mệnh đề logic.

– *Quan hệ nhân quả và ngẫu nhiên.* Khi được 3 – 4 tuổi, trẻ thường xuyên đặt cho người lớn hàng loạt câu hỏi, trong đó đáng chú ý là những câu "Vì sao?". Nhưng những câu trả lời của trẻ vẫn còn ở trình độ *tiền nhân quả* (ví dụ: Mưa là do ông Trời khóc). Trình độ quan hệ này gắn liền với sự đồng hoá có tính hệ thống các quá trình vật chất với hành động vật chất theo phương hướng lấy mình làm trung tâm. Bước sang tuổi lớn hơn (7 – 8 tuổi), các quan hệ tiền nhân quả mang tính chất biểu tượng như vậy dần chuyển thành quan hệ nhân quả hợp lí ở cấp độ thao tác cụ thể.

Một thí nghiệm về quan hệ nhân quả: Cho đường vào cốc nước, trẻ dưới 7 tuổi cho rằng đường hoà tan trong nước và không còn nữa; trẻ từ 7 – 8 tuổi: chất đường vẫn được duy trì; trẻ 9 – 10 tuổi: có thêm sự bảo toàn trọng lượng và trẻ từ 11 – 12 tuổi: biết thêm bảo toàn khối lượng (mực nước cao hơn khi đường chìm xuống và không giảm khi đường tan). Trong các trường hợp trên, trẻ đã có khả năng giải quyết ở các mức độ khác nhau về quan hệ nguyên nhân và kết quả giữa sự tan của đường trong nước.

Đối với trẻ nhi đồng, việc xác định từ nguyên nhân đến kết quả thường dễ hơn từ kết quả suy ngược ra nguyên nhân. Chẳng hạn, trả lời câu hỏi: "Nếu trồng cây mà không tưới nước thì sẽ xảy ra điều gì?" dễ hơn là câu hỏi: "Tại sao cây trồng này đã bị héo?". Để giúp trẻ khắc phục khó khăn này, trong dạy học, các giáo viên có kinh nghiệm thường cho trẻ tiến hành các hành động ngược, ngay sau khi thực hiện các hành động xuôi.

4. Phát triển khả năng nhận thức xã hội

Trước 7 tuổi, trẻ em thường nhận xét và mô tả người khác bằng các từ cụ thể, gắn với các đặc điểm hoặc hành động của họ ngay trước đó. Ví dụ như:

"Chú tôi cao, chú ấy ăn ớt giỏi...". Trẻ ít chú ý đến việc mô tả tính cách. Các em kết bạn chủ yếu vì bạn có đồ chơi, cùng thích chơi một trò chơi hoặc có những đặc điểm bề ngoài được đánh giá cao như xinh đẹp... Trong lứa tuổi nhi đồng, trẻ càng ngày càng ít dựa vào các đặc điểm cụ thể để mô tả bạn bè và người khác mà đã biết dựa vào các cấu trúc tâm lí tương đối ổn định hay những nét tính cách của họ. Nếu trẻ 6 tuổi nhận xét bạn vẽ đẹp thường nói: "Bạn ấy vẽ đẹp nhất lớp" thì khi lên 10 tuổi, trẻ sẽ diễn đạt theo cách khác: "Bạn ấy là hoạ sĩ có tài nhất lớp".

Một biểu hiện khá rõ về sự phát triển nhận thức xã hội của trẻ em tuổi nhi đồng là kĩ năng nhập vai người khác để phân tích nhận thức, thái độ và cách ứng xử của người khác.

Trẻ mẫu giáo thường có xu hướng đồng nhất nhận thức, thái độ và hành vi của người khác với của mình (trẻ cho rằng người khác cũng nghĩ như mình). Bước sang tuổi đầu tiểu học, trẻ đã nhận ra người khác có thể có suy nghĩ, thái độ và hành động khác với mình, do nhận được các thông tin khác nhau. Khi lên 8 – 10 tuổi, trẻ nhận ra người khác có thể có nhận thức, thái độ và ứng xử khác với mình, mặc dù cùng từ một thông tin. Do đó đã có thể dự đoán được hành vi ứng xử của người khác trong hoàn cảnh cụ thể. Trẻ 10 – 12 tuổi có thể đồng thời nhận biết suy nghĩ và ứng xử của mình và của người khác. Trẻ trên 12 tuổi đã có thể đối chiếu nhận biết ứng xử của người khác bằng cách so sánh với các chuẩn mực của nhóm nhỏ của mình (tức là với người khác khái quát).

Khi trẻ có kĩ năng nhập vai thì sự hiểu biết về ý nghĩa và tính chất quan hệ giữa người với người đã thay đổi. Chẳng hạn, một trẻ 5 tuổi mô tả bạn thân vì "bạn ấy chơi với cháu". Trẻ 7 tuổi mô tả bạn thân là "người muốn giúp đỡ mình" (vì người khác không phải bao giờ cũng chia sẻ quan điểm với mình). Trẻ 8 tuổi cho rằng tình bạn phải có tính song phương và dựa trên sự tin cậy, quý mến, tôn trọng nhau và phải có cùng sở thích, có sự tương đồng tâm lí. Trẻ 12 tuổi đã có quan niệm khá rõ ràng và đầy đủ về tình bạn: Bạn không chỉ là người tương đồng về tâm lí, yêu mến, tin cậy giúp đỡ lẫn nhau, mà còn là người trung thành, ủng hộ và bảo vệ nhau.

Tác nhân quan trọng dẫn đến sự phát triển nhận thức người khác của lứa tuổi nhi đồng là sự phát triển các thao tác nhận thức và sự trải nghiệm của trẻ

thông qua tương tác với người khác. Sở dĩ trẻ có thể dựa vào cấu trúc tâm lí tương đối ổn định để đánh giá người khác là nhờ đã phát triển các thao tác trí tuệ cụ thể, đặc biệt là do trẻ đã có khả năng bảo toàn (phát hiện ra cái tương đối ổn định, ít biến đổi qua cái dễ biến đổi). Mặt khác, thông qua tương tác xã hội như qua các trò chơi, các hoạt động cùng nhau trong học tập và sinh hoạt cộng đồng giữa các bạn cùng lứa, trẻ dần dần tăng hiểu biết của mình về sự khác biệt quan điểm, tính cách giữa bản thân và người khác.

5. Ảnh hưởng của các phương thức dạy học tới sự phát triển hoạt động nhận thức và trí tuệ của nhi đồng

Mức độ, tốc độ và hướng phát triển nhận thức và trí tuệ của nhi đồng phụ thuộc chủ yếu vào hoạt động học của các em. Trong khi đó, đối với trẻ, học tập là hoạt động đang được hình thành và phát triển. Sự phát triển của hoạt động học của trẻ được quy định bởi hoạt động dạy của nhà trường. Vì vậy, dạy học quy định *mức độ, tốc độ, hướng phát triển nhận thức* và *trí tuệ của nhi đồng*. Trong thực tiễn, dạy học diễn ra theo các phương thức khác nhau, dẫn đến hiệu quả tác động khác nhau đối với sự phát triển nhận thức và trí tuệ của trẻ.

L.S. Vygotsky cho rằng, có ba tình huống điển hình trong mối quan hệ giữa dạy học với phát triển của trẻ: Dạy học đi sau sự phát triển; dạy học song hành với sự phát triển và dạy học đi trước sự phát triển, kéo sự phát triển theo nó. Dạy học đi trước sự phát triển mới thực sự thúc đẩy sự phát triển của trẻ em và được gọi là dạy học phát triển. Tức là dạy học tác động vào vùng phát triển gần nhất của trẻ em và là sự tương tác giữa người dạy với người học. Chẳng hạn, nếu dạy học theo phương pháp cổ truyền thì đến 7 – 8 tuổi mới có khả năng bảo toàn khối lượng (theo phát hiện của J. Piaget thông qua thực nghiệm đổ nước vào các bình và các thực nghiệm tương tự). Tuy nhiên, các nhà tâm lí học Liên Xô trước đây đã chứng tỏ rằng hiện tượng này sẽ dễ dàng biến mất ngay cả ở trẻ 5 tuổi, nếu ta dạy chúng sử dụng thước đo bằng chính hành động của mình: Trẻ tự đong nước bằng một cái chén (dùng làm thước đo) vào hai cái bình có độ lớn và hình dạng giống nhau với số lần như nhau.

IV. SỰ PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ

1. Sự hoàn thiện ngữ pháp và ngữ nghĩa của ngôn ngữ nói

Những năm tiểu học, trẻ em hoàn thiện ngôn ngữ nói của mình. Điều này được thể hiện qua hai phương diện dễ nhận thấy: *Khắc phục ngôn ngữ tự kỉ trung tâm, hình thành ngôn ngữ bên trong; sự hoàn thiện ngữ pháp và ngữ nghĩa.*

1.1. Khắc phục ngôn ngữ tự kỉ trung tâm

Hiện tượng ngôn ngữ tự kỉ trung tâm bộc lộ rõ nhất trong thời kì tuổi mẫu giáo, với những đặc điểm nổi bật: 1) Ngôn ngữ tự kỉ là ngôn ngữ độc thoại (trẻ nói cho mình) và chỉ xuất hiện khi trẻ em trao đổi tập thể. Vì vậy, còn gọi là ngôn ngữ độc thoại tập thể; 2) Khi nói, trẻ tin rằng người xung quanh hiểu được những câu nói của mình; 3) Ngôn ngữ để cho mình này có đặc điểm của ngôn ngữ bên ngoài hoàn toàn giống như ngôn ngữ của xã hội, chứ không phải là lời nói thầm cho mình một cách khó hiểu.

Theo L.S. Vygotsky, sự phát sinh và phát triển ngôn ngữ cá nhân bắt đầu từ bên ngoài của xã hội, sau đó chuyển dần thành ngôn ngữ bên trong của cá nhân. Trong quá trình chuyển vào trong đó diễn ra giai đoạn tự kỉ. Nguồn gốc của ngôn ngữ bên trong là từ ngôn ngữ bên ngoài. Con đường đi của nó tất yếu là: Ngôn ngữ ngoài → Ngôn ngữ tự kỉ trung tâm → Ngôn ngữ bên trong.

Bước sang tuổi nhi đồng, hiện tượng ngôn ngữ tự kỉ trung tâm ở trẻ em không còn bộc lộ rõ. Chúng chỉ xuất hiện trong các trường hợp trẻ gặp khó khăn khi tiếp nhận những từ khó, xa lạ hoặc ngôn ngữ mới. Nguyên nhân chủ yếu của việc giảm rõ rệt tính tự kỉ trong ngôn ngữ của trẻ là do các em đã có vốn ngôn ngữ bên trong khá phong phú, có khả năng làm công cụ nhận thức và tương tác xã hội với người khác. Đồng thời, trẻ đã hoàn thiện được ngôn ngữ nói cả về ngữ âm, ngữ pháp và ngữ nghĩa.

1.2. Sự hoàn thiện ngữ pháp và ngữ nghĩa

Ở lứa tuổi nhi đồng diễn ra mạnh mẽ sự hoàn thiện ngữ âm và ngữ pháp trong ngôn ngữ của trẻ. Trẻ em tích cực sửa các lỗi phát âm sai và sử dụng các khuôn mẫu ngữ pháp phức tạp như câu phức có nhiều mệnh đề, câu điều kiện...

Song song với quá trình hoàn thiện ngữ âm và ngữ pháp, ở trẻ cũng phát triển mạnh khả năng hiểu nghĩa từ, hình thành từ mới. Nếu ở thời điểm trước tuổi đi học, trẻ em hiểu khoảng 3500 đến 4000 từ thì những năm cuối tiểu học, có thể hiểu đến 10000 từ. Các em không chỉ hiểu nghĩa gốc (nghĩa đen) của từ

mà còn hiểu cả nghĩa bóng của nó. Khi hình thành các thao tác trí tuệ và nhận thức được tính nhân quả, trẻ em có thể hiểu và sử dụng khá chính xác các từ trừu tượng như *"anh hùng", "hèn nhát"*...

Mặt khác, trẻ cũng trở nên thông thạo hơn trong việc tích hợp ngữ nghĩa, tức là hình thành những suy diễn ngôn ngữ cho phép trẻ hiểu nhiều hơn những gì được nói ra. Chẳng hạn, trẻ 8 tuổi khi nghe những câu: *"Hưng không nhìn thấy hòn đá. Hòn đá ở trên đường. Hưng ngã bổ nhào"* thì có thể suy diễn là Hưng vấp phải đá. Tuy nhiên, ở tuổi này, trẻ cho rằng, việc Hưng vấp phải đá chính là nội dung của câu chuyện chứ không phải là do chúng suy diễn. Phải đến 9 – 10 tuổi các em mới tách ra được nhận định đó là sự suy diễn của mình. Sự kiện này đánh dấu sự phát triển khả năng nhận thức về ngôn ngữ của trẻ. Thực ra, khả năng tư duy và nhận xét về ngôn ngữ đã hình thành ở trẻ mẫu giáo lớn (Ví dụ: Trong thực tế, cô giáo mẫu giáo thường hỏi trẻ: "Nếu chữ "*tai*" thêm dấu huyền sẽ thành chữ gì?"...). Tuy nhiên, kiến thức ngôn ngữ học của trẻ mẫu giáo còn rất hạn chế. Chỉ đến khi học tiểu học, khả năng này mới phát triển mạnh mẽ ở trẻ em và đó cũng là một trong những đặc trưng phát triển ngôn ngữ lứa tuổi này.

Sự hoàn thiện ngôn ngữ cơ bản của trẻ không diễn ra một cách tự phát như ở lứa tuổi trước, mà là một quá trình tự giác có tổ chức từ phía nhà trường, dưới sự rèn cặp của thầy cô giáo và chịu tác động mạnh mẽ của hành động đọc và viết tiếng mẹ đẻ – một hành động đặc trưng và là thành tựu lớn trong quá trình phát triển ngôn ngữ của học sinh tiểu học.

2. Hình thành năng lực đọc và viết tiếng mẹ đẻ

Kết thúc lớp 1, ngoài năng lực nghe và nói đã được hình thành trước đấy, ở trẻ em 7 tuổi bước đầu hình thành năng lực mới, đó là năng lực sử dụng chữ viết: *đọc và viết*. Đây là bước chuyển đặc biệt có ý nghĩa, đó là bước chuyển từ mù chữ đến sáng chữ (biết chữ). Việc biết đọc và biết viết là một sự kiện của đời người, vì ở trẻ lúc này có thêm một năng lực mới, mà từ năng lực này sẽ tạo ra được những năng lực khác như năng lực toán, năng lực văn... Kết thúc bậc tiểu học, trẻ đạt được trình độ phổ cập về ngôn ngữ, thể hiện ở kĩ năng nghe, đọc, nói, viết.

Về sự phát triển năng lực đọc và viết, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã có quy định cụ thể, như học hết lớp 1 học sinh cần đạt chuẩn (yêu cầu tối thiểu): đọc 30 tiếng/phút, viết chính tả 25 tiếng/15 phút; kết thúc lớp 5, học sinh phải đạt chuẩn: đọc rành mạch, lưu loát bài văn (khoảng 150 tiếng/phút); đọc có biểu cảm bài văn, bài thơ ngắn; hiểu nội dung, ý nghĩa của bài đọc; viết bài văn miêu tả; bước đầu biết ghi chép đơn giản khi nghe ý kiến hoặc nghe kể chuyện;

nói rõ ý kiến khi thảo luận, nói thành đoạn khi kể hoặc tả (Quy định cho giai đoạn thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học trong thập niên 90 của thế kỉ XX).

Sự kiện biết đọc, biết viết làm thay đổi sâu sắc hoạt động ngôn ngữ và nhận thức của trẻ. Một mặt, giúp các em chuyển từ trình độ ngôn ngữ dân gian sang các cơ sở của ngôn ngữ khoa học; mặt khác, tạo ra nhu cầu rèn luyện và sử dụng ngôn ngữ khoa học của trẻ trong giao tiếp và trong đời sống. Trẻ có ý thức rõ rệt về việc rèn luyện ngôn ngữ (đọc, viết, nói) trong giao tiếp (thích nói kiểu cách, văn vẻ, đầy đủ ngữ pháp...). Đồng thời, nhờ biết đọc, nhu cầu nhận thức được tăng lên rất nhiều. Biểu hiện rõ nhất của sự kiện này là trẻ ham đọc, mê đọc, đọc mọi lúc, mọi nơi, mọi thứ. Vì vậy, định hướng đọc cho trẻ là việc quan trọng của nhà trường và gia đình

Trong thực tiễn, khả năng đọc và viết của trẻ lứa tuổi nhi đồng phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Trong đó có ba tác nhân quan trọng. *Thứ nhất,* phụ thuộc vào đường lối và phương pháp dạy đọc và viết của nhà trường. Thực nghiệm của nhiều nhà tâm lí học sư phạm đã chứng minh, các chiến lược dạy khác nhau với các phương pháp dạy khác nhau dẫn đến mức độ và tính chất đọc và viết khác nhau ở học sinh tiểu học. *Thứ hai,* phụ thuộc vào vốn ngôn ngữ cơ bản của trẻ thời kì tiền học đường. Đặc biệt là mức độ hiểu âm vị và khả năng phát âm của trẻ trước khi học đọc và viết. Các nghiên cứu đã cho thấy có tương quan chặt chẽ giữa kết quả học đọc và viết với mức độ hiểu ngữ âm của học sinh lớp 1. Các em đọc kém đồng thời cũng kém hiểu biết về ngữ âm. Điều này cho thấy, việc chuẩn bị vốn ngôn ngữ cơ bản cho trẻ trước khi vào tiểu học quan trọng hơn rất nhiều so với việc dạy trước việc đọc và viết cho các em. *Thứ ba,* phụ thuộc vào sự trải nghiệm ngôn ngữ của trẻ trong cuộc sống. Nếu trong thời kì phát triển ngôn ngữ cơ bản và trong quá trình học đọc và viết, trẻ được trải nghiệm nhiều về ngôn ngữ như được nghe đọc, kể nhiều chuyện, được trao đổi nhiều, giao tiếp nhiều... thì việc học đọc và viết sẽ thuận lợi và hiệu quả hơn.

V. SỰ PHÁT TRIỂN GIỚI

Sự phát triển giới của cá nhân được đặc trưng bởi sự tương tác giữa hai yếu tố: sinh học giới và xã hội – tâm lí giới.

1. Sự tham gia và phát triển của yếu tố sinh học giới

Trong suốt thời kì từ sơ sinh đến trước tuổi dậy thì (khoảng 11 – 12 tuổi), các cơ quan sinh dục của bé trai và gái phát triển bình thường nếu sự tiết hoócmôn testosterone không bị rối loạn.

Khi đến tuổi dậy thì, các yếu tố sinh học lại một lần nữa can thiệp mạnh mẽ vào sự phát triển giới của trẻ em. Một lượng lớn hoócmôn giới tính được tiết ra, kích thích sự phát triển mạnh mẽ của các cơ quan sinh dục, xuất hiện những đặc tính giới thứ cấp và những nhu cầu giới trở nên cấp thiết. Những sự kiện này kết hợp với khả năng ý thức về bản thân đã giúp cho trẻ dậy thì nhận dạng giới tính bản thân và lựa chọn giới tính một cách chắc chắn. Trong các trường hợp bé trai bị hội chứng nữ hoá thì đến tuổi dậy thì do lượng hoócmôn nam tiết ra rất lớn, dẫn đến cơ quan sinh dục ngoài có thể trở thành của nam. Những bé gái bị hội chứng nam hoá có nhiều biểu hiện nam tính hơn các bạn khác. Điều này bộc lộ khá rõ ở tuổi trưởng thành.

Như vậy, có thể nói yếu tố sinh học đã tác động mạnh mẽ đến sự phát triển giới của cá nhân. Nhiều công trình nghiên cứu về sự thay đổi giới tính do phẫu thuật đều cho thấy xu hướng quay trở lại giới tính ban đầu hoặc sẽ gặp rất nhiều khó khăn về giới trong cuộc sống.

2. Sự phát triển giới về phương diện xã hội – tâm lí

Khi đứa trẻ ra đời, sẽ nhanh chóng bị những yếu tố xã hội về giới gây ảnh hưởng. Trẻ nhận ra mình là trai hay gái không phải bởi do cấu tạo cơ thể mà là do cách đối xử của người lớn đối với chúng.

Khi được 5 – 7 tuổi, nhận thức về giới của trẻ trở nên rõ ràng và ổn định hơn. Trẻ đã biết con trai không thể thành con gái mà khi lớn sẽ thành đàn ông, còn con gái lớn lên thành đàn bà; cũng như giới của một người không thay đổi khi thay đổi kiểu đầu tóc, quần áo... Trẻ lứa tuổi nhi đồng ngày càng phát triển hiểu biết về mẫu giới. Trẻ đã biết rất rõ đồ chơi nào, hoạt động nào và thành tựu nào phù hợp với con trai và con gái. Các em đã dùng khá chính xác và phong phú các từ đặc trưng để mô tả sự tương phản về tâm lí giữa hai giới.

Trẻ lứa tuổi nhi đồng bộc lộ rất rõ yếu tố giới trong các trò chơi và trong giao tiếp.

Trong suốt thời kì nhi đồng, trẻ dành nhiều thời gian chơi với bạn cùng giới (nhiều hơn gấp hàng chục lần). Sự phân biệt giới này được đẩy lên cực đoan ở tuổi cuối tiểu học, ranh giới giữa em trai và em gái trở nên rất rõ; trẻ rất ngại (sợ) ngồi học cùng bàn với bạn khác giới.

Mặc dù tư duy về giới của trẻ nhi đồng đã mềm dẻo hơn so với trẻ tiền học đường, nhưng trong nhận thức về chuẩn mực giới vẫn còn cứng nhắc. Các em nam đã chấp nhận chơi với bạn nữ, nhưng rất nghiêm khắc với các bạn trai có

hành vi ứng xử như con gái. Các em coi việc con trai có hành vi như vậy là vi phạm về đạo đức.

Ngay từ thời mẫu giáo, trẻ đã có ý thức về vai trò và chuẩn mực giới. Ý thức này ngày càng được phát triển ở tuổi tiểu học. Trong suốt giai đoạn tiểu học, áp lực về giới đối với các em trai thường lớn hơn các em gái. Nhiều em gái có thể xin các đồ chơi và chơi các trò chơi của em trai, có các hành vi "nghịch ngợm" như con trai, muốn trở thành con trai... Tất cả các điều này thường vẫn được người lớn và bạn bè chấp nhận. Ngược lại, nếu một cậu bé nói rằng mình muốn là con gái thì đó là sự bất thường.

Sự phát triển giới về phương diện xã hội – tâm lí của trẻ em nói chung, trẻ lứa tuổi tiểu học nói riêng chịu ảnh hưởng rất lớn của giáo dục và văn hoá gia đình. Trẻ càng nhỏ thì ảnh hưởng về giáo dục giới của cha mẹ càng lớn. Bố mẹ càng khuyến khích hoặc không đồng tình với hành vi giới của trẻ thì trẻ càng nhanh tiếp thu và thể hiện vai giới mà cha mẹ mong muốn.

Đối với trẻ em các lứa tuổi học sinh, bên cạnh gia đình thì sự tác động của nhóm bạn cùng tuổi và của các phương tiện truyền thông cũng đóng vai trò quan trọng. Ngoài ra, sự nhận thức và nhập vai giới về phương diện xã hội – tâm lí của trẻ em còn chịu sự tác động của yếu tố văn hoá trong cộng đồng.

VI. SỰ PHÁT TRIỂN ĐẠO ĐỨC

Đạo đức cá nhân thường có cấu trúc tổng thể gồm ba thành phần quan hệ chặt chẽ với nhau: *Thành phần thứ nhất* là các xúc cảm và tình cảm (xấu hổ, lòng vị tha, sự đồng cảm hay sự hung hãng, gây hấn với người khác). Đây chính là động cơ thúc đẩy cá nhân hành động. *Thứ hai* là nhận thức đạo đức, cho phép cá nhân có hiểu biết các quy định, các chuẩn mực đạo đức: Hiểu được cái gì nên làm và cái gì không nên. *Thứ ba* là các hành vi đạo đức, xuất phát từ hiểu biết của cá nhân về các chuẩn mực đạo đức.

1. Sự phát triển lĩnh vực xúc cảm và tình cảm đạo đức của nhi đồng

1.1. Lòng vị tha

Lòng vị tha là cốt lõi của đạo đức, là nền tảng để xây dựng các hành vi đạo đức. Những yếu tố ban đầu của lòng vị tha đã xuất hiện ngay từ khi trẻ còn trong giai đoạn ấu nhi. Trẻ 18 – 20 tháng tuổi đã biết chia sẻ đồ chơi với bạn. Trẻ 36 tháng tuổi đã nhận biết các biểu hiện buồn của người khác và

cũng buồn theo. Thậm chí, nhiều em còn có hành vi an ủi. Tuy nhiên, hầu hết trường hợp trẻ em nhỏ chưa có khả năng tự nguyện chia sẻ hoặc có hành động giúp đỡ nếu không có sự gợi ý của người lớn. Sự giúp đỡ đó vẫn chưa dựa trên lòng đồng cảm thực sự.

Đồng cảm là khả năng của cá nhân có thể trải nghiệm những tình cảm của người khác. Nó là xúc tác quan trọng của lòng vị tha. Cá nhân chỉ có thể bỏ qua các hành vi mang lại lợi ích cho mình để giúp người khác khi có sự chia sẻ tình cảm và trải nghiệm những đau khổ của họ. Nhìn chung, đa số trẻ tiền tiểu học còn tập trung vào bản thân nên hành vi giúp bạn thường vì điều đó có lợi cho mình. Càng lớn, trẻ càng có xu hướng đáp ứng nhu cầu và nguyện vọng của người khác. Xu hướng này phát triển tới mức một số học sinh cuối tiểu học và tuổi trung học cơ sở cho rằng không thể bỏ qua yêu cầu cần giúp đỡ của người khác để theo đuổi mục đích của mình. Nhiều học sinh trưởng thành về đạo đức đã sẵn sàng giúp đỡ những người mà các em không có thiện cảm, nếu những người đó thật sự cần giúp đỡ.

Sự phát triển lòng vị tha của trẻ em chịu sự tác động của văn hoá. Các nền văn hoá thường có điểm khác biệt về sự tán đồng và khuyến khích lòng vị tha. Các kết quả nghiên cứu xuyên văn hoá cho thấy, ở các nước chưa công nghiệp hoá, trẻ em có lòng vị tha nhiều hơn. Do trẻ sống trong các đại gia đình và phải tham gia lao động như người lớn. Ngay trong các nước công nghiệp hoá, những trẻ em phải làm công việc gia đình cũng có xu hướng sẵn sàng giúp đỡ người khác hơn hoặc ít làm phiền người khác hơn trong việc tự phục vụ.

Người lớn có thể thúc đẩy sự phát triển lòng vị tha của trẻ bằng việc khuyến khích các em làm những việc nhân đạo. Tuy nhiên, không nên dùng phần thưởng vật chất để củng cố những hành vi đó ở trẻ. Vì sẽ dễ hình thành thói quen không tốt ở các em: Làm nhân đạo vì được thưởng. Cách khuyến khích có hiệu quả là dùng lời để động viên các hành động nhân ái của trẻ. Nhất là những lời động viên do người được trẻ kính trọng và yêu mến.

Trong việc giáo dục đạo đức nói chung, giáo dục lòng vị tha nói riêng cho trẻ em, người lớn không thể chỉ dừng ở mức dạy luân lí: phải hoặc nên làm cái này, cái khác... mà phải kết hợp giữa các bài giáo huấn với hành động đạo đức của mình. Bằng cách thực hiện các hành động vị tha, người lớn đã dẫn dắt trẻ em làm những việc nhân đạo tương tự. Nếu trẻ em thường xuyên được nhìn thấy những việc làm nhân ái của người lớn thì sẽ trở nên nhân từ và sẵn sàng

giúp đỡ người khác, đặc biệt khi người lớn là người thân, gắn bó với trẻ (cha mẹ, anh chị, thầy cô giáo).

1.2. Tính hiếu chiến

Tính hiếu chiến là xu hướng có hành động gây gổ, với dự định làm tổn hại hay xâm phạm đến đồ vật, sinh vật hay người khác. Hiếu chiến được phân thành hai loại: *hiếu chiến công cụ* (cá nhân gây hại người khác với tư cách là phương tiện để đạt mục đích khác, ví dụ: đánh bạn để lấy đồ chơi); *hiếu chiến thù địch* (hiếu chiến với mục đích gây thiệt hại cho người khác).

Mầm mống của sự hiếu chiến đã có từ rất sớm ở trẻ ấu nhi. Biểu hiện rõ nhất qua sự kiện trẻ 1 tuổi đã dùng vũ lực để tranh giành đồ chơi từ người khác. Sự hiếu chiến ở trẻ em được thay đổi theo lứa tuổi. Trong năm đầu, trẻ biểu hiện hung tính qua các cơn khóc, hờn dỗi. Khi được 2 tuổi, trẻ bớt hờn giận hơn, mà thay bằng các hành vi thể chất (cắn, cào cấu, đánh đấm...). Từ 3 đến 5 tuổi, sự hiếu chiến được biểu hiện qua các lời lẽ (chọc ghẹo, chửi mắng, cãi nhau, đặt biệt danh, khiêu khích...). Trước tuổi tiểu học, hiếu chiến của trẻ em chủ yếu là hiếu chiến công cụ. Trẻ thể hiện các hành vi hiếu chiến để tranh giành cho mình đồ chơi hoặc vật dụng nào đó. Khi gần 7 tuổi, ở trẻ có sự chuyển dần từ hiếu chiến công cụ sang hiếu chiến thù địch. Trẻ nam ở tuổi nhi đồng coi việc đánh trả lại hành vi gây hấn của bạn là bình thường, không phải là hành vi vi phạm đạo đức.

Ở tuổi nhi đồng, giữa bé trai và bé gái không có sự khác nhau về mức độ hiếu chiến, nhưng khác nhau khá rõ về cách biểu hiện. Các em trai thường biểu hiện công khai (đánh nhau, chửi, lăng mạ...), còn các em gái biểu hiện ngầm ẩn (phớt lờ, phao tin, gây chia rẽ quan hệ...).

Xu hướng chung là giảm dần các ứng xử hiếu chiến từ lứa tuổi nhỏ đến trưởng thành. Trong các lớp học, thường chỉ có vài trẻ thật sự hiếu chiến và khoảng 10 – 15% số trẻ trong lớp hay bị bắt nạt. Những trẻ hiếu chiến thực sự là những em ý thức việc gây chiến sẽ mang lại lợi ích và nâng cao vị thế ảnh hưởng của mình. Các em thường dùng bạo lực làm công cụ để đạt mục đích cá nhân. Cũng có những trẻ hiếu chiến thực sự nhưng không sử dụng bạo lực mà thường nghi ngờ và thận trọng đối với mọi người xung quanh, coi những người này là thù địch và xứng đáng bị trừng phạt.

Nhiều kết quả nghiên cứu xuyên thời gian cho thấy, những trẻ (kể cả nam và nữ) thể hiện sự hiếu chiến thực sự và ổn định ở thời điểm 8 tuổi, thường có

nguy cơ trở thành cá nhân thù địch khi 30 tuổi. Họ thường đánh đập vợ con, thậm chí có hành vi phạm pháp.

Cũng giống như tính vị tha, tính hiếu chiến chịu sự tác động rất lớn bởi yếu tố văn hoá của cộng đồng dân tộc và giai tầng xã hội; yếu tố môi trường gia đình và các phương tiện thông tin đại chúng (sách báo, tivi, video, điện ảnh...). Trong đó, sự *đối xử bạo lực của gia đình* (bố mẹ, anh chị dùng bạo lực để cư xử với nhau và cư xử với trẻ em) và môi trường xã hội mang tính bạo lực (ứng xử xã hội của người lớn, đồ chơi cho trẻ em, phim ảnh có nội dung bạo lực...) là những tác nhân mạnh mẽ, nuôi dưỡng và phát triển tính hiếu chiến ở trẻ em.

Trẻ hiếu chiến có những ứng xử chống đối, bạo lực và thường sa sút về học tập. Hơn nữa, do bị bạn bè xa lánh nên trẻ hiếu chiến thường kết bạn với những người giống mình, tức là những trẻ hung tính, chống đối và kĩ năng sống thấp. Khoảng 11 – 14 tuổi, những trẻ này thường kết thành băng nhóm, tách ra khỏi các bạn trong lớp và có các hành vi lệch lạc: lười học, bỏ học, nghiện hút, bỏ nhà đi lang thang, thậm chí phạm pháp.

Vì vậy, ngăn ngừa và kiểm soát tính hiếu chiến cũng như các hành vi hung tính của trẻ là rất quan trọng. Để làm được việc này, cần tạo dựng một "môi trường văn hoá không có bạo lực", trước hết là trong gia đình, nhà trường và nhóm xã hội trực tiếp của trẻ. Đồng thời, cần có sự can thiệp sớm của người lớn đối với trẻ có hành vi loại này, theo cách làm giảm hiếu chiến công cụ ở trẻ nhỏ và tác động vào *nhận thức xã hội* đối với trẻ lớn hơn (tiểu học). Đối với những trẻ cuối tuổi nhi đồng, có thể sử dụng các liệu pháp can thiệp nhận thức để giúp các em kiểm soát cơn tức giận, hoặc liệu pháp nhập vai để kìm hãm, loại bỏ các hành vi bắt nạt và thù địch của chúng.

2. Sự phát triển nhận thức đạo đức của nhi đồng

Có thể chia một cách tương đối quá trình hình thành và phát triển nhận thức về các chuẩn đạo đức của trẻ em diễn ra qua ba giai đoạn:

– *Giai đoạn tiền đạo đức* (tương ứng với giai đoạn trẻ mẫu giáo):

Trẻ có hiểu biết rất ít về các chuẩn mực đạo đức xã hội. Các chuẩn mực đạo đức chưa được trẻ nhập tâm. Trẻ tuân thủ các hành vi đạo đức của mình thường do hậu quả trực tiếp của hành động mang lại: tránh bị trừng phạt hay được khen thưởng. Các em chưa có ý thức về các nguyên tắc xã hội. Trong các trò chơi, trẻ thường tự đề ra các quy định chơi. Tuy nhiên, những quy định này nhanh chóng bị vi phạm hoặc bỏ qua và thay bằng các quy định khác.

– *Giai đoạn đạo đức hiện thực* (tương ứng với giai đoạn đầu tiểu học):

Đây là giai đoạn trẻ rất tôn trọng các chuẩn mực đạo đức do người có quyền hành đưa ra. Trẻ cho rằng những quy chuẩn đạo đức được ban hành bởi những người có quyền (người lớn, cha mẹ, công an, đặc biệt là thầy cô giáo...). Các em tin những quy chuẩn này là đúng đắn, thiêng liêng và không thể làm trái. Ví dụ: Nhiều trẻ em 6 – 8 tuổi cho rằng một xe cứu thương chạy vượt đèn đỏ là vi phạm và đáng bị trừng phạt. Tương tự, các yêu cầu của cô giáo cần được tuân thủ, nên chúng khăng khăng đòi bố mẹ phải thực hiện đúng như vậy...

Trẻ đánh giá hành động của người khác chỉ dựa vào hậu quả của hành động mà không dựa vào chủ ý của người gây ra hành động. Chẳng hạn, trong tình huống có hai trường hợp xảy ra: 1) Một cậu bé đánh vỡ 15 cái bát do không chủ định; 2) Một cậu bé khác đánh vỡ 1 cái bát khi đang tìm cách lấy mứt ở trong chạn nhân lúc mọi người đi vắng. Đa số trẻ em 7 – 8 tuổi cho rằng em bé đánh vỡ 15 cái bát có lỗi hơn và đáng bị trừng phạt.

Một trong những đặc điểm nổi bật trong nhận thức đạo đức của trẻ em đầu tiểu học là các em sợ và đề cao sự trừng phạt. Trẻ tin rằng mọi hành vi vi phạm các quy chuẩn đều bị trừng phạt. Vì vậy, một em bé khi ăn vụng bị ngã gãy chân thì trẻ cho rằng đó là do bị trừng phạt chứ không phải do không cẩn thận. Nếu một bạn làm vỡ cửa kính thì các em ủng hộ việc trừng phạt bạn đó hơn là ủng hộ việc cậu bé đó sửa lại kính sau khi nhận lỗi.

– *Giai đoạn đạo đức tự trị* (tương ứng với giai đoạn học sinh cuối tiểu học):

Vào khoảng 10 hay 11 tuổi, trẻ đã biết các quy chuẩn xã hội là các thoả thuận và có thể không được chấp thuận hoặc bị thay đổi. Trẻ đã biết các quy chuẩn có thể bị vi phạm hoặc không được thực hiện nếu hành động đó phục vụ lợi ích con người. Vì vậy, đối với trẻ 10 tuổi, việc xe cứu thương vượt đèn đỏ không còn là hành vi vi phạm đạo đức.

Khi đánh giá hành động, trẻ không chỉ dựa vào hậu quả của nó mà đã căn cứ vào chủ ý của người vi phạm hơn là hậu quả của nó. Các em biết rằng đánh vỡ 1 cái bát do ăn vụng thì tội sẽ nặng hơn đánh vỡ 15 cái do vô ý. Đồng thời, trẻ cũng đã hiểu sự trừng phạt mang tính thuận nghịch, tức là sự trừng phạt phải làm cho người có lỗi hiểu lỗi của mình và khắc phục, chứ không phải đơn thuần là cứ phạt nặng. Một đặc điểm khác trong nhận thức chuẩn mực đạo đức của trẻ cuối tiểu học là các em không còn tin vào sự thiêng liêng và bất di bất dịch của trừng phạt. Bằng kinh nghiệm của mình, nhiều em đã biết những vi phạm đạo đức

không phải bao giờ cũng bị phát hiện và bị trừng phạt. Đây chính là nguyên nhân nhận thức làm nảy sinh việc nói dối hoặc các hành vi bao che khuyết điểm cho bạn của trẻ em các lớp cuối tiểu học – điều rất hiếm ở các lớp đầu cấp.

Các chuẩn mực đạo đức của lứa tuổi nhi đồng được hình thành theo hai phương thức có quan hệ với nhau:

– *Thứ nhất, bằng các bài dạy luân lí của giáo viên và cha mẹ* (con đường nhận thức): Các em có thể tiếp thu các chuẩn mực đạo đức thông qua việc hiểu nghĩa xã hội của các khái niệm, các mệnh đề đạo đức. Chẳng hạn, người trung thực được hiểu là người ngay thẳng, thật thà, không nói sai, nói dối, không có những hành vi gian dối...

– *Thứ hai, thông qua các trải nghiệm cá nhân:* Đây là con đường rất phổ biến và hiệu quả. Sự trải nghiệm cá nhân mang lại cho các em nhiều kinh nghiệm quý, có thể giúp trẻ củng cố những luân lí đã tiếp thu được hoặc có thể tạo sự nghi ngờ và huỷ hoại những luân lí đã được hình thành. Bố mẹ đưa ra các chuẩn đạo đức và nghiêm túc thực hiện những cam kết với trẻ: Nếu trẻ thực hiện tốt, chắc chắn được khen ngợi và ngược lại, nếu vi phạm sẽ bị phạt. Khi đó, trẻ sẽ cố gắng thực hiện theo các chuẩn này để làm hài lòng bố mẹ. Trong trường hợp các cam kết không được tuân thủ, trẻ sẽ coi thường các luân lí và mọi tác động sẽ kém hiệu quả.

Các nghiên cứu tâm lí học đã cho thấy, để củng cố những trải nghiệm đạo đức của trẻ thì việc khen ngợi, động viên mang lại hiệu quả hơn so với trừng phạt. Việc khen ngợi trẻ không chỉ làm tăng sức chống lại các cám dỗ ở bên ngoài mà còn nâng cao lương tâm của trẻ. Trong trường hợp phải trừng phạt thì sẽ hiệu quả hơn nếu việc trừng phạt được gắn với sự giải thích phù hợp với nhận thức đạo đức của trẻ.

Một trong những con đường quan trọng của trải nghiệm đạo đức là sự học hỏi qua việc làm mẫu. Trẻ học được từ lời dạy của người bố: Nói dối là xấu và bị trừng phạt. Trẻ cố gắng không nói dối. Nhưng khi phát hiện ra bố nói dối và không bị ai trừng phạt, trẻ sẽ bắt chước. Khi đó, luân lí nói dối là xấu không còn hiệu quả nữa. Vì vậy, trong việc hình thành đạo đức cho trẻ em, cần quán triệt nguyên lí vàng: *"Trẻ em không chỉ nghe người lớn nói mà còn bắt chước người lớn làm"*. Những người lớn mẫu mực có ảnh hưởng rất lớn đối với các hành vi đạo đức của trẻ và lời giải thích của họ dễ dàng được trẻ chấp nhận. Các mẫu hình của bạn cùng lứa tuổi trở thành tấm gương thì sức hấp dẫn sẽ còn lớn hơn.

3. Sự hình thành các hành vi đạo đức

Để có được hành vi đạo đức phù hợp với các chuẩn mực đạo đức, ngay từ nhỏ, trẻ em cần được giáo dục, được hình thành trong cuộc sống thực nhờ thực hiện các hoạt động phù hợp với lứa tuổi được người lớn tổ chức, giúp đỡ. Cuộc sống của trẻ nhi đồng diễn ra trong ba môi trường: *nhà trường, gia đình* và *xã hội*. Đạo đức – lối sống của trẻ được hình thành và hiển hiện ra trong ba môi trường này.

Hành vi đạo đức – lối sống cần được hình thành dần theo ba bước:

– *Bước 1:* Dạy trẻ về *nghĩa khách quan* của hành vi đạo đức cụ thể (tổ chức cho trẻ lĩnh hội nội dung của khái niệm). Việc này được thực hiện như dạy các môn khoa học.

– *Bước 2:* Trên cơ sở trẻ em đã có nghĩa khách quan, tổ chức cho các em hoạt động để *chuyển cái nghĩa đó thành ý chủ quan* và biết thực hiện hành vi cụ thể theo cái nghĩa và ý đó.

– *Bước 3:* Thể hiện hành vi đạo đức trong cuộc sống thực, hồn nhiên, phong phú, đa dạng, một cuộc sống luôn hướng tới tương lai, hướng tới sự tốt đẹp. Cuộc sống dành cho trẻ là cuộc sống được lựa chọn một cách tự giác từ phía người lớn, từ phía xã hội. Những điều kiện đảm bảo cho trẻ em sống và phát triển lành mạnh được Nhà nước đảm bảo bằng luật pháp[1].

Việc tổ chức cuộc sống thực, qua đó giáo dục đạo đức – lối sống cho trẻ cần được chú ý ngay từ lớp 1, khi trẻ mới tới trường. Để thực hiện tốt công việc này, nhà trường và mỗi giáo viên tiểu học cần chú ý:

– Xác định nội dung hoạt động dành cho học sinh từng lớp, nội dung này được phân giải và trải tuyến tính theo thời gian, theo dòng chảy liên tục của cuộc sống của trẻ ở trường.

– Xác định chuẩn mực đạo đức – lối sống hiện đại như là mục tiêu hình thành và là tiêu chuẩn để xem xét, đánh giá hành vi, cách ứng xử của học sinh trong những tình huống, những mối quan hệ cụ thể.

– Xác định quy trình triển khai thực hiện những nội dung (hoạt động) giáo dục cụ thể đã được đưa vào chương trình. Quy trình này chỉ rõ trong bản thiết kế

---

[1] *Luật Phổ cập giáo dục tiểu học* và *Luật Bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em* được Quốc hội khoá VIII thông qua ngày 12/8/1991; *Công ước Liên hợp quốc về quyền trẻ em* được Nhà nước ta kí cam kết thực hiện năm 1990.

(bài soạn hay còn gọi là giáo án) của giáo viên, dựa vào đó giáo viên tổ chức cho học sinh thực hiện (học sinh tự hành động) theo sự tổ chức, chỉ dẫn của giáo viên.

– Xác định và chuẩn bị những điều kiện, phương tiện cần thiết để thực hiện từng hoạt động cụ thể. Không có điều kiện và phương tiện sẽ rơi vào tình trạng nói chay, lí thuyết suông. Trong tình huống như vậy không thể hình thành hành vi đạo đức cho trẻ em.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 7

1. Anh (chị) hãy phân tích đặc điểm học tập của học sinh tiểu học. So sánh với hoạt động chơi của trẻ lứa tuổi mẫu giáo.
2. Anh (chị) hãy phân tích đặc trưng trong giao tiếp của trẻ lứa tuổi nhi đồng.
3. Anh (chị) hãy phân tích các thành tựu nổi bật trong sự phát triển nhận thức và trí tuệ tuổi nhi đồng.
4. Anh (chị) hãy phân tích đặc điểm phát triển đạo đức của tuổi nhi đồng.

Chương 8

SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ LỨA TUỔI THIẾU NIÊN

(Tuổi học sinh trung học cơ sở)

Các nội dung chính của chương:

➢ Sự phát triển đột biến về cơ thể, với đặc trưng là sự dậy thì trở thành yếu tố chi phối mạnh mẽ sự phát triển tâm lí tuổi thiếu niên. Đây là giai đoạn bứt phá lần thứ hai trong suốt cuộc đời cá nhân.

➢ Sự thay đổi vị thế của trẻ trong gia đình và xã hội đã tạo ra hoàn cảnh đặc biệt trong sự phát triển tâm lí trẻ em tuổi thiếu niên: Hoàn cảnh không xác định.

➢ Nhu cầu hướng ngoại phát triển mạnh dẫn đến cải tổ căn bản quan hệ với bạn ngang hàng và tính tích cực tiếp nhận thông tin từ các phương tiện thông tin. Hoạt động học, giao tiếp với bạn và sự tác động của các phương tiện thông tin đa chiều là những tác nhân quan trọng trong quá trình phát triển của tuổi thiếu niên.

➢ Đặc trưng cơ bản của lứa tuổi thiếu niên là mâu thuẫn giữa một bên là tính chất quá độ "không còn là trẻ con nhưng chưa phải là người lớn" và bên kia là ý thức bản ngã phát triển mạnh mẽ ở các em. Cảm giác mình là người lớn trở thành trung tâm của tự ý thức của tuổi thiếu niên. Đây là thời kì biến động nhanh, mạnh, đột ngột, có những đảo lộn cơ bản. Từ đó dễ dẫn tới tình trạng mất cân đối, không bền vững của các hiện tượng tâm lí, đồng thời cũng là thời kì chứa đựng nhiều mâu thuẫn trong sự phát triển.

➢ Sự hiểu không thấu đáo và hành vi ứng xử không phù hợp của người lớn đối với sự phát triển thể chất và tâm lí của tuổi thiếu niên là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến mâu thuẫn và khủng hoảng, xung đột trong quan hệ giữa trẻ em và người lớn. Cách giải quyết có hiệu quả xung đột này là người lớn cần hiểu và có cách ứng xử phù hợp với sự thay đổi trong quá trình phát triển của trẻ.

➢ Tuổi thiếu niên là giai đoạn khó khăn trong quá trình phát triển của cá nhân, đồng thời cũng là giai đoạn khó khăn trong công tác giáo dục. Đòi hỏi người lớn phải có sự quan tâm đặc biệt, sư hiểu biết, kiên nhẫn và tinh tế trong ứng xử với trẻ em.

I. GIỚI HẠN VÀ VỊ TRÍ CỦA TUỔI THIẾU NIÊN TRONG SỰ PHÁT TRIỂN CÁ NHÂN

1. Giới hạn tuổi thiếu niên

Về phát triển thể chất, dấu hiệu cơ bản để biết một đứa trẻ đã trở thành một thiếu niên đó là hiện tượng dậy thì, là lứa tuổi chín muồi giới tính và sự trưởng thành các hệ thống sinh học khác. Tuổi thiếu niên thường được bắt đầu từ 11 – 12 tuổi và kết thúc vào lúc 14 – 15 tuổi. Ở Việt Nam, lứa tuổi này gần trùng

với thời kì trẻ học ở bậc trung học cơ sở (THCS). Bởi vậy, lứa tuổi thiếu niên còn được gọi là tuổi học sinh THCS. Tuy nhiên, trong thực tế, sự dậy thì (bắt đầu bước vào tuổi thiếu niên) có thể không hoàn toàn trùng với việc học sinh vào học lớp 6, mà có thể sớm hoặc muộn hơn.

Về thời gian kết thúc tuổi thiếu niên, các chỉ số sinh học thường gắn với sự trưởng thành cơ thể và sinh dục, còn phương diện văn hoá – xã hội không rõ ràng như yếu tố sinh học. Ở nhiều nước đang phát triển, trẻ em thường sớm có cuộc sống tự lập và phải có nhiều trách nhiệm với gia đình, nên thời điểm chấm dứt tuổi thiếu niên sớm hơn so với trẻ em ở các nước phát triển.

2. Vị trí của tuổi thiếu niên trong cuộc đời mỗi cá nhân

Tuổi thiếu niên có vị trí và ý nghĩa đặc biệt trong suốt quá trình phát triển của cả đời người. Điều này được thể hiện ở những điểm sau:

– *Thứ nhất,* đây là thời kì quá độ từ tuổi thơ sang tuổi trưởng thành, thời kì trẻ ở "ngã ba đường" của sự phát triển. Trong đó có rất nhiều khả năng, nhiều phương án, nhiều con đường để mỗi trẻ em trở thành một cá nhân. Trong thời kì này, nếu sự phát triển được định hướng đúng, được tạo thuận lợi thì trẻ em sẽ trở thành cá nhân thành đạt, công dân tốt. Ngược lại, nếu không được định hướng đúng, bị tác động bởi các yếu tố tiêu cực thì sẽ xuất hiện hàng loạt nguy cơ dẫn trẻ em đến bên bờ của sự phát triển lệch lạc về nhận thức, thái độ, hành vi và nhân cách.

– *Thứ hai,* thời kì mà tính tích cực xã hội của trẻ em được phát triển mạnh mẽ, đặc biệt trong việc thiết lập các quan hệ bình đẳng với người lớn và bạn ngang hàng; trong việc lĩnh hội các chuẩn mực và giá trị xã hội, thiết kế tương lai của mình và những kế hoạch hành động cá nhân tương ứng.

– *Thứ ba,* trong suốt thời kì tuổi thiếu niên đều diễn ra sự cấu tạo lại, cải tổ lại, hình thành các cấu trúc mới về thể chất, sinh lí, về hoạt động, tương tác xã hội và tâm lí, nhân cách. Từ đó hình thành cơ sở nền tảng và vạch chiều hướng cho sự trưởng thành thực thụ của cá nhân.

– *Thứ tư,* tuổi thiếu niên là giai đoạn khó khăn, phức tạp và đầy mâu thuẫn trong quá trình phát triển.

Ngay các tên gọi của thời kì này như: thời kì "quá độ", "tuổi bứt phá" "tuổi khó khăn", "tuổi khủng hoảng"... đã nói lên tính phức tạp và quan trọng của quá trình phát triển diễn ra trong lứa tuổi thiếu niên.

Sự phức tạp thể hiện qua tính hai mặt của hoàn cảnh phát triển của trẻ: Một mặt có những yếu tố thúc đẩy phát triển tính cách của người lớn. Mặt khác, hoàn cảnh sống của các em có những yếu tố kìm hãm sự phát triển tính người lớn: phần lớn thời gian các em bận học, ít có nghĩa vụ khác với gia đình, nhiều bậc cha mẹ quá chăm sóc trẻ, không để các em phải chăm lo công việc gia đình...

Trong quá trình phát triển, tuổi thiếu niên thường xuất hiện nhiều mâu thuẫn: Mâu thuẫn ngay trong nhận thức và nhu cầu nội tại của trẻ trong quá trình phát triển; mâu thuẫn giữa trẻ em với người lớn trong quan niệm và cách hành xử của người lớn đối với trẻ.

II. SỰ PHÁT TRIỂN THỂ CHẤT

1. Sự phát triển cơ thể

Bước vào tuổi thiếu niên, trẻ có sự cải tổ lại rất mạnh mẽ và sâu sắc về cơ thể, về sinh lí. Trong suốt quá trình trưởng thành và phát triển cơ thể của cá nhân, đây là giai đoạn phát triển nhanh thứ hai, sau giai đoạn sơ sinh. Vì vậy, nhiều người gọi tuổi thiếu niên là giai đoạn bứt phá lần thứ hai trong cuộc đời. Sự cải tổ về mặt giải phẫu sinh lí của thiếu niên có đặc điểm là tốc độ phát triển cơ thể nhanh, mạnh mẽ, nhưng không cân đối, đồng thời xuất hiện yếu tố mới mà ở lứa tuổi trước chưa có (sự phát dục). Tác nhân quan trọng ảnh hưởng đến sự cải tổ thể chất – sinh lí của tuổi thiếu niên là các hoócmôn, chế độ lao động và dinh dưỡng.

1.1. Sự phát triển của chiều cao và trọng lượng

Chiều cao của thiếu niên tăng rất nhanh: Trung bình một năm, các em gái cao thêm 5 – 6cm, các em trai thêm 7 – 8cm. Trọng lượng của các em tăng khoảng 2 – 5 kg/năm.

Sự gia tốc phát triển về thể chất của trẻ em được biểu hiện rất rõ trong lứa tuổi thiếu niên. Trong khoảng 20 – 30 năm gần đây, thiếu niên phát triển với nhịp độ nhanh chóng, các em trở nên cao to, khoẻ mạnh hơn những thiếu niên cùng tuổi ở thời điểm 30 năm trước. Theo kết quả đo đạc của Chương trình KHXH-04-04 (năm 1996)[1], học sinh thế hệ tại thời điểm đó cao hơn thế hệ năm 1975 trung bình 9cm ở nam và 7,7cm ở nữ; cân nặng tăng 6,2kg ở nam và 3,3kg ở nữ.

---

[1] Phạm Minh Hạc (Chủ biên), *Nghiên cứu con người và nguồn nhân lực đi vào công nghiệp hoá, hiện đại hoá,* NXB Chính trị Quốc gia, 2001, tr. 247.

Bảng 8.1. Chiều cao và cân nặng của trẻ em Việt Nam từ 12 đến 15 tuổi

Chiều cao (cm)				
Tuổi	Nam		Nữ	
	n		n	
12	2513	135,01 ± 5,97	2392	137,78 ± 6,73
13	2240	140,46 ± 7,19	2243	143,11 ± 6,29
14	2227	147,73 ± 8,16	2156	147,64 ± 5,56
15	2711	155,52 ± 7,19	3008	151,01 ± 4,79
Cân nặng (kg)				
Tuổi	Nam		Nữ	
	n		n	
12	2494	27,63 ± 3,94	2382	28,74 ± 4,66
13	2233	30,92 ± 5,00	2261	32,53 ± 5,14
14	2218	35,47 ± 5,80	2160	36,35 ± 5,08
15	2739	40,92 ± 6,08	3005	40,19 ± 4,56

Nguồn: [1]

1.2. Sự phát triển của hệ xương

Hệ xương đang diễn ra quá trình cốt hoá về hình thái, làm cho thiếu niên lớn lên rất nhanh.

Ở các em gái đang diễn ra quá trình hoàn thiện các mảnh của xương chậu (đáp ứng chức năng làm mẹ sau này) và kết thúc vào tuổi 20, 21. Bởi vậy, cần tránh cho các em đi giày, guốc cao gót, tránh nhảy quá cao để khỏi ảnh hưởng đến chức năng sinh sản của các em.

Từ 12 đến 15 tuổi, phần tăng thêm của xương sống chậm hơn so với nhịp độ phát triển về chiều cao của thân thể. Dưới 14 tuổi vẫn còn có các đốt sụn hoàn toàn giữa các đốt xương sống, do đó cột sống dễ bị cong, vẹo khi đứng, ngồi, vận động, mang vác vật nặng... không đúng tư thế (hiện tượng hỏng tư thế diễn ra nhiều nhất ở tuổi 12 đến 15). Do đó cần lưu ý nhắc nhở, giúp các em tránh những sai lệch về cột sống.

Khuôn mặt thiếu niên cũng thay đổi do sự phát triển nhanh chóng phần phía trước của hộp sọ. Điều này khiến tỉ lệ chung ở thân thể thiếu niên thay đổi so với trẻ nhỏ và đã xấp xỉ tỉ lệ đặc trưng cho người lớn. Đến cuối tuổi thiếu niên, sự phát triển thể chất đạt mức tối đa.

1.3. Sự phát triển của hệ cơ

Sự tăng khối lượng các bắp thịt và lực của cơ bắp diễn ra mạnh nhất vào cuối thời kì dậy thì. Cuối tuổi thiếu niên, cơ thể của các em đã rất khoẻ mạnh (các em trai thích đọ tay, đá bóng để thể hiện sức mạnh của cơ bắp...). Tuy nhiên, thiếu niên thường chóng mệt và không làm việc lâu bền như người lớn. Nên chú ý điều đó khi tổ chức lao động, luyện tập thể thao, hoạt động ngoại khoá cho các em.

Sự phát triển hệ cơ của thiếu niên nam và nữ diễn ra theo hai kiểu khác nhau, đặc trưng cho mỗi giới. Các em trai cao nhanh, vai rộng ra, các cơ vai, bắp tay, bắp chân phát triển mạnh, tạo nên sự mạnh mẽ của nam giới sau này. Các em gái tròn trặn dần, ngực nở, xương chậu rộng... tạo nên sự mềm mại, duyên dáng của thiếu nữ cuối tuổi thiếu niên.

Sự phát triển cơ thể thiếu niên diễn ra không cân đối. Hệ cơ phát triển chậm hơn hệ xương. Trong sự phát triển của hệ xương thì xương tay, xương chân phát triển mạnh nhưng xương lồng ngực phát triển chậm hơn. Xương bàn tay và các đốt ngón tay phát triển không đồng đều. Việc cải tổ bộ máy vận động làm mất đi sự nhịp nhàng của các cử động, làm thiếu niên lúng túng, vụng về, vận động thiếu hài hoà, nảy sinh ở các em xúc cảm không thoải mái, thiếu tự tin.

Hệ tim mạch phát triển cũng không cân đối. Thể tích tim tăng nhanh, tim to hơn, hoạt động mạnh hơn, trong khi đường kính của các mạch máu lại phát triển chậm hơn dẫn đến sự rối loạn tạm thời của tuần hoàn máu. Do đó, thiếu niên thường bị mệt mỏi, chóng mặt, nhức đầu, trống ngực đập nhanh, huyết áp tăng khi phải làm việc quá sức hoặc làm việc trong một thời gian kéo dài.

Trong lứa tuổi thiếu niên có sự thay đổi đột ngột bên trong cơ thể do những thay đổi trong hệ thống các tuyến nội tiết đang hoạt động tích cực (đặc biệt những hoócmôn của tuyến giáp trạng, tuyến sinh dục). Do hệ thống tuyến nội tiết và hệ thần kinh có liên quan với nhau về chức năng nên một mặt nghị lực của thiếu niên tăng mạnh mẽ, mặt khác các em lại nhạy cảm cao với các động tác gây bệnh. Vì vậy, làm việc quá sức, sự căng thẳng thần kinh kéo dài, sự xúc động và những xúc cảm tiêu cực có thể là nguyên nhân gây rối loạn nội tiết và rối loạn chức năng của hệ thần kinh.

2. Đặc điểm hoạt động của não và thần kinh cấp cao của thiếu niên

Ở tuổi thiếu niên, não có sự phát triển mới giúp các chức năng trí tuệ phát triển mạnh mẽ. Các vùng thái dương, vùng đỉnh, vùng trán, các tua nhánh của

nơron phát triển rất nhanh, tạo điều kiện nối liền các vùng này với vỏ não, các nơron thần kinh được liên kết với nhau, hình thành các chức năng trí tuệ.

Những quá trình hưng phấn phát triển mạnh, chiếm ưu thế rõ rệt và lan toả cả vùng dưới vỏ. Vì vậy, thiếu niên dễ bị "hậu đậu", có nhiều động tác phụ của đầu, chân, tay trong khi vận động hay tham gia các hoạt động. Do các quá trình hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế và các quá trình ức chế có điều kiện bị suy giảm nên thiếu niên không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được xúc động mạnh. Sự thay đổi mối tương quan giữa các quá trình hưng phấn và ức chế của hệ thần kinh thường gây nên tính mất cân bằng chung, tính dễ bị kích thích, tính hiếu động, tính uể oải theo chu kì của thiếu niên (chẳng hạn vào những chu kì kinh nguyệt đối với các em gái). Bởi vậy, thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất bình tĩnh... nên dễ vi phạm kỉ luật.

Ở thiếu niên có sự mất cân đối giữa hệ thống tín hiệu thứ nhất và hệ thống tín hiệu thứ hai (phản xạ có điều kiện đối với tín hiệu trực tiếp được hình thành nhanh hơn so với phản xạ có điều kiện đối với tín hiệu từ ngữ). Do đó, ngôn ngữ của thiếu niên cũng thay đổi. Các em nói chậm hơn, ngập ngừng, nói "nhát gừng"...

Tuy nhiên, sự mất cân bằng trên chỉ có tính chất tạm thời. Khoảng 15 tuổi trở đi, vai trò của hệ thống tín hiệu thứ hai tăng, sự ức chế trong được tăng cường, quá trình hưng phấn và ức chế cân đối hơn. Nhờ vậy, các em sẽ bước vào tuổi thanh niên với sự hài hoà của hai hệ thống tín hiệu, của hưng phấn và ức chế ở vỏ não và dưới vỏ.

3. Sự phát triển của tuyến sinh dục (hiện tượng dậy thì)

Sự trưởng thành về mặt sinh dục là yếu tố quan trọng nhất của sự phát triển cơ thể ở tuổi thiếu niên.

Dấu hiệu dậy thì ở em gái là sự phát triển của tuyến vú (vú và núm vú nhô lên, quầng vú rộng; xuất hiện kinh nguyệt...); ở em trai là hiện tượng "vỡ giọng", sự tăng lên của thể tích tinh hoàn và bắt đầu có hiện tượng "mộng tinh"...

Sự xuất hiện tuổi dậy thì phụ thuộc vào các yếu tố khí hậu, thể chất, dân tộc, chế độ sinh hoạt (vật chất, tinh thần), lối sống... Tuy nhiên, hiện nay do gia tốc phát triển thể chất và phát dục, nên tuổi dậy thì có thể đến sớm hơn từ 1,5 đến 2 năm.

Tuổi dậy thì của các em nữ ở Việt Nam vào khoảng 12 đến 13 tuổi, ở các em nam bắt đầu và kết thúc chậm hơn khoảng từ 1 đến 2 năm.

Dấu hiệu phụ báo hiệu tuổi dậy thì có sự khác nhau giữa các em trai và em gái. Các em trai cao vổng lên, vai to, có ria mép... Các em gái cũng lớn nhanh, thân hình duyên dáng, da dẻ hồng hào, tóc mượt mà, môi đỏ, giọng nói trong trẻo...

Đến 15 – 16 tuổi, giai đoạn dậy thì kết thúc. Các em có thể sinh sản được nhưng chưa trưởng thành về mặt tâm lí và xã hội. Bởi vậy, lứa tuổi thiếu niên được coi là không có sự cân đối giữa việc phát dục, tình cảm và ham muốn tình dục với mức độ trưởng thành về xã hội. Các em chưa biết đánh giá, kìm hãm những bản năng, ham muốn của bản thân, chưa biết kiểm tra tình cảm và hành vi, chưa biết xây dựng mối quan hệ đúng đắn với bạn khác giới. Vì thế, người lớn (cha mẹ, giáo viên, các nhà giáo dục...) cần hướng dẫn, giúp đỡ thiếu niên một cách khéo léo, tế nhị để các em hiểu đúng vấn đề, không băn khoăn, lo lắng khi bước vào tuổi dậy thì.

4. Ảnh hưởng của cải tổ về giải phẫu sinh lí và sự phát dục đến sự phát triển tâm lí của thiếu niên

Sự phát dục và những biến đổi trong sự phát triển thể chất của thiếu niên có ý nghĩa quan trọng đối với sự xuất hiện những cấu tạo tâm lí mới. Những biến đổi rõ rệt về mặt giải phẫu – sinh lí đối với thiếu niên đã làm cho các em trở thành người lớn một cách khách quan và làm nảy sinh trong ý thức các em cảm giác về tính người lớn.

Sự phát dục làm cho thiếu niên xuất hiện những cảm giác, tình cảm và rung cảm mới, mang tính chất giới tính, các em quan tâm nhiều hơn đến người khác giới.

Tuy nhiên, những ảnh hưởng trên đến sự phát triển tâm lí của thiếu niên còn phụ thuộc nhiều yếu tố như: kinh nghiệm sống, đặc điểm giao tiếp của thiếu niên, những hoàn cảnh riêng trong đời sống và điều kiện giáo dục (giáo dục gia đình và nhà trường) đối với thiếu niên.

Tóm lại, cơ thể thiếu niên chịu một phụ tải đáng kể do sự phát triển nhảy vọt về thể chất trong sự cải tổ giải phẫu sinh lí cơ thể. Do hoạt động mạnh của các tuyến nội tiết dẫn tới hiện tượng dậy thì. Ở giai đoạn này, khả năng chịu kích thích mạnh của hệ thần kinh chưa tốt, các em dễ chóng mặt, mệt mỏi khi thực hiện các công việc nặng hoặc diễn ra trong thời gian dài.

Những mâu thuẫn tạm thời chỉ diễn ra trong quá trình cải tổ về giải phẫu sinh lí trong thời gian ngắn. Đến cuối tuổi thiếu niên, sự phát triển về thể chất sẽ êm ả hơn.

III. ĐIỀU KIỆN XÃ HỘI CỦA SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ THIẾU NIÊN

Cùng với sự biến đổi mạnh mẽ về thể chất, điều kiện xã hội của sự phát triển tâm lí của thiếu niên cũng có những thay đổi cơ bản so với nhi đồng.

1. Đời sống của thiếu niên trong gia đình

Vị thế của thiếu niên trong gia đình đã được thay đổi so với nhi đồng. Các em được thừa nhận là một thành viên tích cực, được giao những nhiệm vụ cụ thể như: chăm sóc em nhỏ, nấu cơm, dọn dẹp nhà cửa... Ở những gia đình neo đơn hoặc khó khăn, các em phải tham gia lao động thực sự, gốp phần thu nhập cho gia đình.

Các em được cha mẹ trao đổi, bàn bạc một số công việc trong nhà. Thiếu niên đã quan tâm đến việc xây dựng, bảo vệ uy tín gia đình.

Nhìn chung, thiếu niên ý thức được vị thế mới của mình trong gia đình và thực hiện một cách tích cực.

Tuy nhiên, đa số thiếu niên vẫn còn đi học nên các em vẫn phụ thuộc vào cha, mẹ và gia đình về kinh tế và các yếu tố xã hội khác. Điều này tạo ra hoàn cảnh có tính hai mặt trong đời sống của thiếu niên ở gia đình.

2. Vị thế của thiếu niên trong xã hội

Thiếu niên có những quyền hạn và trách nhiệm xã hội lớn hơn so với học sinh tiểu học. Khoảng 14 tuổi, các em được làm chứng minh thư (được xã hội công nhận là một công dân như người lớn, tự chịu trách nhiệm trước hành vi của mình...).

Cùng với học tập, thiếu niên còn tham gia nhiều hoạt động xã hội phong phú như: giúp đỡ, giáo dục các em nhỏ, giúp các gia đình thương binh, liệt sĩ, gia đình cách mạng, tham gia các hoạt động tập thể chống tệ nạn xã hội (cờ bạc, rượu chè, ma tuý...), vệ sinh trường, lớp, đường phố, làm tình nguyện viên cho các lớp xoá mù...

Đồng thời, quan hệ xã hội được rộng mở, kinh nghiệm sống phong phú, ý thức xã hội được nâng cao.

Tóm lại, do sự thay đổi về điều kiện sống, điều kiện hoạt động của thiếu niên trong gia đình, nhà trường, xã hội mà vị trí của thiếu niên được nâng cao. Đó là điều kiện quan trọng làm cho hoạt động nhận thức và nhân cách thiếu niên thay đổi về chất so với các lứa tuổi trước.

IV. HOẠT ĐỘNG VÀ GIAO TIẾP CỦA THIẾU NIÊN

1. Hoạt động học tập của thiếu niên

Trên thực tế, đại đa số trẻ em tuổi thiếu niên đều đi học THCS. Vì vậy, hoạt động học tập vẫn chiếm vị trí hàng đầu trong đời sống của hầu hết thiếu niên và quy định mạnh mẽ sự phát triển tâm lí của các em.

1.1. Đặc điểm hoạt động học tập của thiếu niên

Hoạt động học tập của thiếu niên có bốn đặc điểm sau:

– *Thứ nhất,* nếu đặc trưng nổi bật trong học tập của nhi đồng là hình thành được các hành động học, thì đối với thiếu niên vấn đề quan trọng nhất là phương pháp học nói chung, cách học các môn khoa học như thế nào cho hiệu quả là mối quan tâm hàng đầu trong học tập của thiếu niên. Các giáo viên có kinh nghiệm thường biết phát hiện và trợ giúp kịp thời cho các em thông qua các buổi sinh hoạt, trao đổi tập thể và cá nhân.

– *Thứ hai,* đối tượng học tập của thiếu niên là những tri thức thuộc các lĩnh vực khoa học riêng. Việc học tập một cách hệ thống những khái niệm khoa học là yếu tố quan trọng để thiếu niên cấu trúc lại hệ thống động cơ, thái độ học tập cũng như thúc đẩy mạnh mẽ sự phát triển nhận thức, trí tuệ và nhân cách của các em.

Động cơ học tập của thiếu niên là tìm hiểu một cách hệ thống tri thức khoa học và áp dụng chúng vào giải quyết nhiệm vụ thực tiễn. Từ đó hình thành thái độ mới đối với hệ thống tri thức khoa học. Chuyển cách nhìn sự vật từ cảm tính sang cách nhìn có tính chất lí luận. Ở cuối tuổi thiếu niên dần xuất hiện những động cơ học tập mới, có liên quan đến sự hình thành dự định nghề nghiệp và tự ý thức.

– *Thứ ba,* thái độ đối với học tập của thiếu niên đã được cấu trúc lại. Ở học sinh nhỏ, thái độ với các môn học phụ thuộc vào thái độ của các em đối với giáo viên và điểm số cũng như các phần thưởng khác mà trẻ nhận được. Nhưng dần dần, những nội dung đòi hỏi tính tích cực, hoạt động độc lập, sáng tạo và mở rộng tầm hiểu biết sẽ hấp dẫn thiếu niên hơn. Từ đó dẫn đến sự phân hoá thái độ đối với các môn học, có môn "thích", môn "không thích", có môn "cần", có môn "không cần"... Thái độ khác nhau đối với các môn học của thiếu niên phụ thuộc vào hứng thú, sở thích của các em, vào nội dung môn học và phương pháp giảng dạy của giáo viên.

– *Thứ tư,* tính chất và hình thức hoạt động học của thiếu niên cũng thay đổi so với nhi đồng.

Việc học tập của thiếu niên không chỉ đóng khung trong các tiết học lí thuyết ở trên lớp, mà còn được diễn ra theo nhiều hình thức sinh động khác như: thảo luận, thực hành, thí nghiệm, tham quan... Thiếu niên thường hứng thú với những hình thức học tập đa dạng, phong phú (những giờ thực hành, thí nghiệm vật lí, hoá học, sinh học ở phòng thí nghiệm, ở vườn sinh vật; những hình thức sinh hoạt theo chủ đề, hoạt động văn nghệ, thể dục thể thao, hoạt động ngoại khoá, hoạt động ngoài nhà trường (tham quan, dã ngoại...).

1.2. Quan hệ của thiếu niên với giáo viên trong quá trình học tập

Thiếu niên ít phụ thuộc vào giáo viên hơn so với nhi đồng. Nhu cầu được thường xuyên tiếp xúc trực tiếp với giáo viên, cũng như sự sùng bái giáo viên giảm nhiều so với nhi đồng. Các em có phần "xa cách" với giáo viên hơn so với bậc tiểu học.

Các em tiếp xúc với nhiều giáo viên. Mỗi giáo viên có thái độ và yêu cầu khác nhau đối với học sinh, có trình độ tay nghề, phẩm chất sư phạm và có phong cách giảng dạy riêng. Từ đó, thiếu niên phải thích nghi với những yêu cầu mới và khác nhau của các giáo viên. Sự thay đổi này có thể tạo ra những khó khăn nhất định cho các em nhưng cũng là yếu tố khách quan để các em dần có được phương thức nhận thức người khác. Đồng thời, các em có thể nảy sinh sự đánh giá, so sánh và tỏ thái độ khác nhau đối với các giáo viên. Từ đó các em có yêu cầu cao về phẩm chất và năng lực của giáo viên, đặc biệt là về các phẩm chất nhân cách.

1.3. Một số khó khăn và thiếu sót trong hoạt động học của thiếu niên

Trong hoạt động học, thiếu niên thường gặp một số khó khăn, làm hạn chế việc học của các em.

Khoảng cách giữa cấu trúc nội dung khoa học của môn học với cấu trúc nhận thức đã được hình thành trước đó. Nội dung khoa học của các môn học, đặc biệt là các môn khoa học tự nhiên, đòi hỏi thiếu niên phải có khả năng tư duy lí luận, tư duy trừu tượng, trên cơ sở các mệnh đề. Trong khi đó, cuối bậc tiểu học, đa số trẻ em mới hình thành và phát triển tư duy cụ thể gắn liền với sự vật. Vì vậy, trong quá trình dạy học sinh các tri thức khoa học, giáo viên cần lưu ý đến việc giúp học sinh phát triển các tư duy lí luận. Đây cũng chính là một trong những nhiệm vụ chính của dạy học bậc THCS.

Sự dậy thì cũng ảnh hưởng không nhỏ đến hoạt động nói chung, học tập nói riêng của thiếu niên. Sự tác động của các yếu tố dậy thì dẫn đến tâm trạng của các em không ổn định, dễ mệt mỏi và chán nản...

Một khó khăn khác là *sự phân hoá trong học tập* của thiếu niên, dẫn đến một bộ phận không nhỏ không đạt hiệu quả học tập theo đúng khả năng của mình. Một số em không kiên trì, không say mê, thiếu hoặc không ổn định sự cần mẫn trong học tập. Nhiều em học do ngẫu hứng, dễ bị các hoạt động khác lôi cuốn. Việc học tập ở một số thiếu niên chưa hướng về tương lai, chưa hướng về động cơ xa. Điều này khác hẳn với thanh niên học sinh.

Mức độ khó khăn và thiếu sót trong hoạt động học tập có thể khác nhau ở thiếu niên. Nếu không chú ý và ngăn chặn kịp thời thì những thiếu sót này sẽ trở thành trở ngại nghiêm trọng trong việc lĩnh hội tri thức, dẫn đến hậu quả khó khắc phục như: các em không có khả năng độc lập lĩnh hội tri thức, kết quả học tập sút kém, mất hứng thú học tập, chán nản, bỏ học...

2. Hoạt động văn nghệ – thể thao của thiếu niên

Nhu cầu hoạt động văn hoá – nghệ thuật, thể thao của thiếu niên rất cao. Các em rất ham mê đọc các tác phẩm văn học, nghệ thuật, báo, tạp chí tham gia các hoạt động văn hoá, văn nghệ và thể thao. Các em tích cực tham gia hoạt động này không chỉ nhằm thoả mãn nhu cầu văn hoá mà còn nhằm thoả mãn nhu cầu giao tiếp với bạn.

Trong các tác phẩm văn học, nghệ thuật, thiếu niên quan tâm tới các chủ đề về sức mạnh chống lại thiên nhiên, chống cái ác, làm điều nghĩa hiệp. Trẻ ngưỡng mộ các nhân vật anh hùng nghĩa hiệp, dám xả thân vì sự công bằng. Cuối tuổi thiếu niên, các em chuyển dần sang các chủ đề về quan hệ xã hội, về tình bạn, tình yêu và các giá trị xã hội khác.

Ở lứa tuổi thiếu niên các em không chỉ hưởng thụ các tác phẩm văn học – nghệ thuật mà còn hướng tới sự sáng tạo ra chúng. Nhiều em đã bộc lộ năng khiếu, khả năng của mình và đã thành công trong các lĩnh vực nghệ thuật và thể thao.

3. Giao tiếp của thiếu niên

Lứa tuổi thiếu niên có những thay đổi rất cơ bản trong giao tiếp với người lớn và với các bạn cùng tuổi.

3.1. Giao tiếp với người lớn và các kiểu ứng xử của người lớn đối với thiếu niên

3.1.1. Đặc điểm giao tiếp của thiếu niên với người lớn

Nét đặc trưng trong giao tiếp giữa thiếu niên với người lớn là sự cải tổ lại kiểu quan hệ giữa người lớn – trẻ con có ở tuổi nhi đồng, hình thành kiểu quan hệ đặc trưng của tuổi thiếu niên và đặt cơ sở cho việc thiết lập quan hệ của người lớn với người lớn trong các giai đoạn tiếp theo.

Quan hệ giữa trẻ lứa tuổi thiếu niên với người lớn có các đặc trưng:

– *Thứ nhất,* tính chủ thể trong quan hệ giữa trẻ với người lớn rất cao, thậm chí cao hơn mức cần thiết. Điều này được thể hiện ở nhu cầu được tôn trọng cao trong quá trình giao tiếp với người lớn. Các em luôn đòi hỏi được bình đẳng, tôn trọng, được đối xử như người lớn, được hợp tác, cùng hoạt động với người lớn. Nếu người lớn ra lệnh với các em thì bằng cách này hay khác, các em sẽ thể hiện thái độ phản ứng tiêu cực, công khai hoặc ngấm ngầm. Mặt khác, các em có khát vọng được độc lập, được khẳng định, không thích sự quan tâm, can thiệp, kiểm tra, giám sát chặt chẽ của người lớn trong cuộc sống và học tập, trong công việc riêng của các em.

Nếu được thoả mãn những khát vọng, thiếu niên sung sướng, hài lòng thể hiện sự cố gắng vươn lên ở các em đã được công nhận, kích thích các hoạt động tích cực ở các em. Ngược lại, nếu khát vọng không được thoả mãn, sẽ nảy sinh ở thiếu niên nhiều phản ứng có tính chất đa dạng, mạnh mẽ, dẫn tới quan hệ không ổn, tạo nên xung đột giữa thiếu niên với người lớn. Thiếu niên có thể cãi lại người lớn, bảo vệ quan điểm, ý kiến riêng bằng lời nói, việc làm, chống đối người lớn hoặc bỏ nhà ra đi...

– *Thứ hai,* trong quan hệ với người lớn, ở thiếu niên thường xuất hiện nhiều mâu thuẫn. Trước hết là mâu thuẫn trong nhận thức và nhu cầu của trẻ em. Do sự phát triển mạnh về thể chất và tâm lí nên trong quan hệ với người lớn, thiếu niên có nhu cầu và mong muốn thoát li khỏi sự giám sát của người lớn, muốn độc lập. Tuy nhiên, vì địa vị xã hội còn phụ thuộc, đồng thời chưa có nhiều kinh nghiệm ứng xử, giải quyết những vấn đề liên quan trực tiếp tới hoạt động và tương lai cuộc sống nên các em vẫn có nhu cầu, mong muốn được người lớn gần gũi, chia sẻ và định hướng cho mình; làm gương để mình noi theo. Tiếp theo là mâu thuẫn giữa sự phát triển nhanh, bất ổn định về thể chất, tâm lí và vị thế xã hội của trẻ em với nhận thức và hành xử của người lớn không theo kịp sự thay đổi đó. Vì vậy, người lớn vẫn thường có thái độ và cách cư xử với các em như cư xử với trẻ nhỏ.

– *Thứ ba,* trong tương tác với người lớn, thiếu niên có xu hướng *cường điệu hoá, "kịch hoá" các tác động của người lớn trong ứng xử hằng ngày.* Với cùng một tác động, trẻ em tuổi thiếu niên phản ứng khác so với tuổi nhi đồng và người trưởng thành. Các em thường suy diễn, thổi phồng, cường điệu hoá quá mức tầm quan trọng của các tác động đó, đặc biệt là các tác động liên quan tới danh dự và lòng tự trọng của bản thân. Trong khi đó, hành vi của chính các em có thể gây hậu quả đến tính mạng mình lại thường bị các em coi nhẹ. Vì vậy, chỉ cần một sự tác động của người lớn, làm tổn thương chút ít đến mình thì trẻ lứa tuổi thiếu niên coi đó là sự xúc phạm lớn, sự tổn thất tinh thần nghiêm trọng, từ đó dẫn đến các phản ứng tiêu cực với cường độ mạnh. Ngược lại, các em lại dễ dàng bỏ qua các hành vi (của mình và của người khác) có thể gây hậu quả tiêu cực lớn đến tính mạng các em.

3.1.2. Các kiểu quan hệ của người lớn với thiếu niên

Có hai kiểu ứng xử điển hình của người lớn trong quan hệ với thiếu niên.

– *Kiểu ứng xử dựa trên cơ sở người lớn thấu hiểu sự biến đổi trong quá trình phát triển thể chất và tâm lí của thiếu niên.* Từ đó có sự thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi phù hợp với sự phát triển tâm lí của các em và hoàn cảnh cụ thể.

Trong kiểu ứng xử này, người lớn thường không cố chấp và cố giữ nguyên thái độ của mình như đối với trẻ nhỏ mà thường tôn trọng cá tính và sự phát triển của trẻ. Giữa người lớn và trẻ em có sự đồng cảm, hợp tác theo tinh thần dân chủ, đây là kiểu quan hệ người lớn – người bạn. Kiểu quan hệ này giảm sự xung khắc, mâu thuẫn, có tác dụng tích cực đối với sự phát triển của trẻ.

– *Kiểu ứng xử dựa trên cơ sở người lớn vẫn coi thiếu niên là trẻ nhỏ, vẫn giữ thái độ ứng xử như với trẻ nhỏ.* Trong kiểu ứng xử này, người lớn thường vẫn áp đặt tư tưởng, thái độ và hành vi đối với các em như đối với trẻ nhỏ. Quan hệ này thường chứa đựng mâu thuẫn và dễ dẫn đến xung đột giữa người lớn và trẻ em. Nguyên nhân là do người lớn không hiểu và đánh giá đúng sự thay đổi nhanh và mạnh sự phát triển thể chất và tâm lí của các em so với giai đoạn trước, đặc biệt là nhu cầu vươn lên để trở thành người lớn và cảm giác đã là người lớn của trẻ; sự không ổn định về trạng thái sức khoẻ thể chất và tâm lí của các em; không xác định đúng hoàn cảnh phát triển của các em và không đặt mình vào hoàn cảnh của các em trong giao tiếp.

Kiểu ứng xử này thường dẫn sự "đụng độ" giữa thiếu niên với người lớn về hai phía. Thiếu niên thì cho rằng người lớn không hiểu và không chịu hiểu, không tôn trọng các em, do đó các em khó chịu, phản ứng lại khi người lớn

nhận xét khuyết điểm của mình và tìm cách xa lánh người lớn. Ngược lại, người lớn lại quá khắt khe với các em, tạo nên "hố ngăn cách" giữa hai bên. Sự đụng độ có thể kéo dài tới khi người lớn thay đổi thái độ, cách ứng xử với thiếu niên.

Sự mâu thuẫn, xung đột trong cách ứng xử của người lớn đối với thiếu niên thường dẫn đến hậu quả xấu, thậm chí nghiêm trọng đối với sự phát triển của các em. Sự rối nhiễu tâm lí, sự lệch chuẩn về hành vi và nhân cách của thiếu niên phần lớn có căn nguyên từ mâu thuẫn trong quan hệ giữa người lớn với trẻ em lứa tuổi này. Để tránh xảy ra xung đột, người lớn cần có sự hiểu biết nhất định về đặc điểm phát triển thể chất và tâm lí tuổi thiếu niên, đặc biệt là ảnh hưởng của dậy thì đến sự phát triển; nên đặt thiếu niên vào vị trí mới, vị trí của người cùng hợp tác, tôn trọng lẫn nhau. Trong quan hệ với thiếu niên, người lớn cần thể hiện sự tôn trọng và bình đẳng, tin tưởng với thiếu niên; cần gương mẫu, tế nhị trong hành xử với các em. Đồng thời, trẻ em cũng cần phải được giáo dục để hiểu và đồng cảm hơn với bố mẹ.

Trong gia đình, nhà trường và trong cộng đồng, nếu người lớn biết "làm bạn" với các em thì quan hệ giữa người lớn và thiếu niên sẽ rất tốt đẹp, tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển lành mạnh nhân cách của trẻ.

3.2. Giao tiếp của thiếu niên với bạn ngang hàng

Ở tuổi thiếu niên, giao tiếp, đặc biệt là giao tiếp với bạn đã trở thành một hoạt động riêng và chiếm vị trí quan trọng trong đời sống các em. Nhiều khi giá trị này cao đến mức đẩy lùi học tập xuống hàng thứ hai và làm sao nhãng cả trong giao tiếp với người thân.

Khác với giao tiếp với người lớn, trong đó thường diễn ra sự bất bình đẳng, giao tiếp của thiếu niên với bạn ngang hàng là hệ thống bình đẳng và đã mang đặc trưng của quan hệ xã hội giữa các cá nhân độc lập.

3.2.1. Chức năng của giao tiếp với bạn ngang hàng ở tuổi thiếu niên

– *Chức năng thông tin:* Việc giao tiếp với các bạn ngang hàng là một kênh thông tin rất quan trọng, thông qua đó các em nhận biết được nhiều thông tin mà người lớn không cho biết. Chẳng hạn, phần lớn thông tin về vấn đề giới tính thiếu niên thu nhận được từ các bạn cùng tuổi.

– *Chức năng học hỏi:* Nhóm bạn giúp thiếu niên phát triển các kĩ năng xã hội, khả năng lí luận, diễn tả xúc cảm. Đối thoại và tranh luận với bạn bè, thiếu niên học cách diễn tả ý nghĩ, xúc cảm, khả năng giải quyết vấn đề; học hỏi một cách thực tế việc biểu lộ tình cảm, săn sóc, thương yêu, làm giảm đi những

nóng giận và những xúc cảm tiêu cực. Bạn bè làm cho thiếu niên tăng cường nhận định về giá trị đạo đức và các giá trị khác. Trong nhóm bạn, thiếu niên phải tự đánh giá những giá trị của chính mình cũng như của các bạn và quyết định hành động, ứng xử hợp lí, kịp thời. Quá trình đánh giá này có thể giúp thiếu niên lĩnh hội được những chuẩn mực, giá trị đạo đức của xã hội.

– *Chức năng tiếp xúc xúc cảm:* Giao tiếp với bạn ngang hàng không chỉ để thiếu niên thu nhận thông tin, để học hỏi mà còn để trao đổi, tâm sự một cách "bí mật" những ước mơ, tình cảm lãng mạn, những vấn đề thầm kín liên quan đến phát dục..., thậm chí cả những vấn đề không rõ chủ đề, nhằm thoả mãn nhu cầu tiếp xúc xúc cảm. Việc được gặp nhau hằng ngày để giãi bày tâm sự, để trao đổi các sự kiện, các cảm nhận và các suy tư của mình là nhu cầu nổi trội của tuổi thiếu niên, là niềm hạnh phúc về mặt tình cảm và sự ổn định xúc cảm quan trọng đối với các em. Việc có được sự tôn trọng, lắng nghe, đồng cảm, chia sẻ và yêu mến của bạn bè là điều có ý nghĩa quan trọng đối với lòng tự trọng của thiếu niên.

– *Chức năng thể hiện và khẳng định nhân cách cá nhân:* Việc giao tiếp với bạn ngang hàng là cách tốt để thiếu niên thể hiện và khẳng định cá tính, tính cách, xu hướng và và trí tuệ của mình. Giao tiếp với bạn khác giới đã giúp thiếu niên khẳng định sự trưởng thành về giới tính của mình. Cách ứng xử và thái độ của thiếu niên sẽ được phát triển trong quan hệ với bạn khác giới để chứng tỏ sự trưởng thành của bản thân.

– *Chức năng giúp nâng cao lòng tự trọng của thiếu niên:* Nhóm bạn tốt thường tự hào về những điều họ đã làm. Lòng tự hào đúng lúc, đúng mức, niềm hạnh phúc vì có bạn đã làm lòng tự trọng của thiếu niên được nâng cao. Giáo dục lẫn nhau thông qua bạn ngang hàng là một nét đặc thù trong quan hệ của thiếu niên với bạn.

3.2.2. Đặc điểm giao tiếp của thiếu niên với bạn ngang hàng

– *Nhu cầu giao tiếp với bạn ngang hàng phát triển mạnh:* Nếu nhi đồng giao tiếp với bạn chỉ để thoả mãn nhu cầu học tập thì đến thiếu niên giao tiếp với bạn đã trở thành nhu cầu cấp thiết, vì thiếu niên có xu hướng muốn tách khỏi người lớn, muốn có sự độc lập nhất định với người lớn, do trong quan hệ với người lớn các em ít được bình đẳng. Đây là lứa tuổi đang khao khát tìm một vị trí ở bạn bè, ở tập thể, muốn được sự công nhận của bạn bè. Các em cần giao tiếp với bạn để khẳng định mình. Mong muốn có người bạn thân để chia sẻ,

giãi bày tâm sự, vướng mắc, băn khoăn. Cần được trao đổi những nhận xét, tình cảm, ý nghĩ, tâm tư, những khó khăn của mình trong quan hệ với bạn, với người lớn cũng như mối quan hệ khác. Nhu cầu có bạn thân, bạn tin cậy ngày càng trở nên cấp bách với thiếu niên, đặc biệt với các em cuối cấp THCS. Người bạn thân được các em coi như "cái tôi thứ hai của mình".

Trong cuộc sống hằng ngày, thiếu niên không thể không có bạn. Các em có những rung cảm nặng nề nếu quan hệ với bạn bị nghèo nàn hay các em mất bạn. Sự tẩy chay của bạn bè, của tập thể có thể thúc đẩy thiếu niên sửa chữa nhược điểm để được hoà nhập với bạn, cũng có thể khiến các em tìm kiếm và gia nhập nhóm bạn khác hoặc nảy sinh các hành vi tiêu cực như phá phách, gây hấn,... Người lớn cần lưu ý điều này, vì khi thiếu niên xa rời tập thể, kết bạn thành nhóm tự phát ngoài trường học có thể dẫn tới hậu quả đáng tiếc. Nhiều thiếu niên bị bạn xấu lôi kéo, quên việc học hành, ăn chơi hoang phí, lừa dối cha mẹ và giáo viên. Những em này thường hiểu lầm tinh thần tự lực, quyền tự do để thoả mãn lòng tự ái, sống buông thả ngoài sự kiểm soát của cha mẹ, thầy cô. Từ những ảnh hưởng xấu nhỏ đến những ảnh hưởng xấu lớn, các em dần trượt ra khỏi khuôn khổ bình thường của gia đình, nhà trường, xã hội và đây là nguyên nhân khiến thiếu niên phạm pháp, đi bụi đời.

– *Quan hệ với bạn của thiếu niên là hệ thống độc lập và bình đẳng:* Thiếu niên coi quan hệ với bạn là quan hệ riêng của mình; muốn được độc lập, không muốn người lớn can thiệp.

Trong quan hệ với bạn, vị thế của thiếu niên được bình đẳng, ngang hàng. Các em mong muốn bạn phải có thái độ tôn trọng, trung thực, cởi mở, hiểu biết và sẵn sàng giúp đỡ lẫn nhau. Thiếu niên thích giao tiếp và kết bạn với những bạn học cùng lớp được nhiều người tôn trọng, dễ thông cảm, chia sẻ với bạn. Mọi vi phạm sự bình đẳng trong giao tiếp, trong quan hệ như kiêu căng, chơi trội, coi thường bạn,... thường bị nhóm bạn lên án và tẩy chay.

– *Quan hệ với bạn của thiếu niên là hệ thống yêu cầu cao và máy móc:* So với lứa tuổi nhỏ và cả các lứa tuổi sau này, quan hệ của tuổi thiếu niên được xây dựng trên cơ sở các chuẩn mực tình bạn cao và chặt chẽ. Thiếu niên yêu cầu rất cao về phía bạn cũng như bản thân. Các phẩm chất tâm lí được thiếu niên đặc biệt coi trọng là các phẩm chất liên quan trực tiếp tới sự kết bạn như sự tôn trọng, bình đẳng, trung thực, trung thành, dám hi sinh quyền lợi của mình vì bạn... Vì vậy, các em thường phê phán, lên án các thái độ và hành vi từ chối

giúp bạn, ích kỉ, tham lam, tự phụ, phô trương thành tích, hay nói xấu bạn, nịnh bợ, xu thời... Ngoài những phẩm chất trên, thiếu niên cũng coi trọng các phẩm chất liên quan tới các thành tích trong học tập và tu dưỡng của bạn như sự thông minh, chăm chỉ, kiên trì, làm việc có nguyên tắc, phương pháp, nhiệt tình và có trách nhiệm đối với công việc chung của nhóm...

Điều đáng lưu ý là các yêu cầu về chuẩn mực trong tình bạn của tuổi thiếu niên về cơ bản phù hợp với chuẩn mực đạo đức xã hội và là cơ sở của lí tưởng đạo đức xã hội đang hình thành và phát triển ở tuổi thiếu niên. Người lớn, nhất là thầy cô giáo và cha mẹ cần khuyến khích các em duy trì và phát triển các chuẩn mực này. Đồng thời cần thường xuyên quan tâm, giúp đỡ các em tránh sự cường điệu hoá, tuyệt đối hoá các chuẩn mực đó trong ứng xử hằng ngày, cũng như tránh sự ngộ nhận những phẩm chất này với các nhận thức, thái độ và hành vi không phù hợp như sự bướng bỉnh trước người lớn, sự bao che khuyết điểm, a dua với nhóm bạn cùng làm việc tiêu cực vì "lời hứa danh dự"...

3.2.3. Sắc thái giới tính trong quan hệ với bạn ở thiếu niên

Sự dậy thì đã kích thích thiếu niên quan tâm đến bạn khác giới. Tự ý thức phát triển giúp thiếu niên nhận ra đặc điểm giới tính của mình, ở các em đã xuất hiện những rung động, xúc cảm mới lạ với bạn khác giới.

Nếu nhi đồng không thích hoặc ít chơi với bạn khác giới thì thiếu niên lại tò mò, quan tâm hơn trong giao tiếp với bạn khác giới. Tình bạn giữa các em trai và gái thường nảy sinh ở những lớp cuối cấp (lớp 8, lớp 9) và sự gắn bó giữa các em có thể sâu sắc. Sự quan tâm đến bạn khác giới có ý nghĩa đối với sự phát triển nhân cách thiếu niên. Có thể động viên những khả năng của thiếu niên, gợi lên những nguyện vọng tốt, cùng thi đua học tập, làm những việc có ích, giúp đỡ, bảo vệ lẫn nhau...

Trong giao tiếp với bạn khác giới, thiếu niên cũng thể hiện mâu thuẫn giữa ý muốn, nhu cầu với hành vi thể hiện (có nhu cầu giao tiếp với bạn khác giới nhưng lại cố nguỵ trang ý muốn của mình với những hành vi không tương ứng, che giấu nội tâm của mình).

Cách thể hiện với bạn khác giới của các em nam khác với nữ. Các em nam thể hiện khá mạnh mẽ, đôi khi còn thô bạo, "gây sự" với bạn nữ để bạn chú ý đến mình; các em nữ thường kín đáo, tế nhị hơn (các em gái thường chú ý đến hình thức của mình, trang phục, cách ứng xử, hay che giấu tình cảm của mình trước bạn khác giới...).

Ở những lớp cuối cấp THCS, thiếu niên, đặc biệt các em nữ hay quan sát và trao đổi với nhau về những quan hệ giữa các bạn khác giới trong lớp học.

Tuy hành vi bề ngoài có vẻ khác nhau nhưng thiếu niên đều có hiện tượng tâm lí giống nhau là: Quan tâm đặc biệt hơn đến bạn khác giới và mong muốn thu hút được tình cảm của bạn khác giới.

Trong tình bạn khác giới, các em vừa hồn nhiên, trong sáng, vừa có vẻ thận trọng, kín đáo, có ý thức rõ rệt về giới tính của bản thân. Tình cảm này nhiều khi chỉ thoáng qua, nhưng cũng có trường hợp khá bền vững, cũng có thể có sóng gió, rồi lại ổn định dần và để lại nhiều kỉ niệm sâu sắc.

Nếu gặp ảnh hưởng không thuận lợi, các em dễ bị sa vào tình ái quá sớm, không có lợi cho việc phát triển bình thường của nhân cách. Trong trường hợp này, cha mẹ, thầy cô giáo phải rất bình tĩnh, giúp thiếu niên tháo gỡ một cách tế nhị khi trong quan hệ của các em có "trục trặc". Nhìn chung, nên tổ chức các hoạt động tập thể có ích, phong phú để giúp trẻ hiểu biết lẫn nhau, quan tâm tới nhau một cách vô tư, trong sáng.

Giao tiếp của tuổi thiếu niên là sự kiện tâm lí đặc thù trong sự phát triển của lứa tuổi này. Sự phát triển giao tiếp của thiếu niên nói lên bước quá độ từ giao tiếp của trẻ con sang giao tiếp của thanh niên và của người trưởng thành. Quá trình giao tiếp của thiếu niên diễn ra phức tạp, có nhiều yếu tố đan xen. Trong đó diễn ra sự thay đổi quan hệ qua lại giữa thiếu niên với người lớn, đặc biệt với cha mẹ. Trong giao tiếp với người lớn có thể nảy sinh những khó khăn, xung đột do thiếu niên chưa xác định đầy đủ giữa mong muốn về vị trí và khả năng của mình.

Trong giao tiếp, thiếu niên định hướng đến bạn bè rất mạnh mẽ. Giao tiếp với bạn đã trở thành hoạt động độc lập, chiếm vị trí quan trọng trong đời sống và có ý nghĩa thiết thực đối với sự phát triển nhân cách của thiếu niên.

V. SỰ PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC CỦA THIẾU NIÊN

1. Sự phát triển cấu trúc nhận thức

Điểm đặc trưng trong sự phát triển cấu trúc nhận thức của thiếu niên là sự hình thành và phát triển các tri thức lí luận, gắn với các mệnh đề. Nếu nhi đồng hình thành và phát triển các khái niệm khoa học trên cơ sở các hành động vật chất với các sự vật cụ thể thì ở thiếu niên đã hình thành và phát triển các khái niệm

khoa học có tính khái quát dựa trên khả năng suy luận logic. Suy nghĩ và sự hình thành các tri thức không còn bị ràng buộc chặt chẽ vào các sự việc được quan sát trong môi trường mà áp dụng các phương pháp logic. Các cấu trúc nhận thức này được các em thu nhận thông qua việc học tập các môn khoa học trong nhà trường như: Toán, Vật lí, Hoá học, Giáo dục công dân...

2. Sự phát triển các hành động nhận thức

2.1. Sự phát triển tri giác

Ở thiếu niên, khối lượng các đối tượng tri giác được tăng rõ rệt. Tri giác của thiếu niên có trình tự, có kế hoạch và hoàn thiện hơn. Các em có khả năng phân tích và tổng hợp phức tạp hơn khi tri giác sự vật, hiện tượng. Thiếu niên đã sử dụng hệ thống thông tin cảm tính linh hoạt, tuỳ thuộc vào nhiệm vụ của tư duy. Khả năng quan sát phát triển, trở thành thuộc tính ổn định của cá nhân.

Tuy nhiên, tri giác ở các em còn một số hạn chế như: thiếu kiên trì, còn vội vàng, hấp tấp trong tri giác, tính tổ chức, tính hệ thống trong tri giác còn yếu. Vì vậy, giáo viên cần rèn luyện cho thiếu niên khả năng quan sát qua các giờ giảng lí thuyết, các giờ thực hành, các sinh hoạt tập thể, các hoạt động thể dục thể thao, tham quan, dã ngoại...

2.2. Trí nhớ của thiếu niên

Ghi nhớ có ý nghĩa, ghi nhớ logic đang dần được chiếm ưu thế hơn ghi nhớ máy móc. Trong khi tái hiện tài liệu, thiếu niên đã biết dựa vào logic của vấn đề nên nhớ chính xác và lâu hơn.

Các em có khả năng sử dụng các loại trí nhớ một cách hợp lí, biết tìm ra các phương pháp ghi nhớ, nhớ lại thích hợp, có hiệu quả, biết phát huy vai trò của tư duy trong các quá trình ghi nhớ. Như vậy, kĩ năng tổ chức hoạt động tư duy của thiếu niên để ghi nhớ tài liệu, kĩ năng nắm vững những phương tiện ghi nhớ được phát triển ở mức độ cao hơn nhiều so với nhi đồng.

Tuy nhiên, ghi nhớ của thiếu niên cũng còn thiếu sót. Các em thường bị mâu thuẫn trong việc ghi nhớ: mặc dù có khả năng ghi nhớ ý nghĩa song các em vẫn tuỳ tiện trong ghi nhớ, khi gặp khó khăn lại từ bỏ ghi nhớ có ý nghĩa.

Các em chưa hiểu đúng vai trò của ghi nhớ máy móc, coi đó là học vẹt nên coi thường loại ghi nhớ này, các em không nhớ được tài liệu chính xác. Vì vậy, giáo viên cần giúp các em phát triển cả hai loại ghi nhớ trên.

2.3. Sự phát triển chú ý của thiếu niên

Ở thiếu niên, chú ý có chủ định được tăng cường hơn so với nhi đồng.

Các phẩm chất chú ý của thiếu niên mang nội dung mới. Sức tập trung chú ý cao hơn, khối lượng chú ý nhiều hơn, khả năng di chuyển được tăng cường rõ rệt, khả năng duy trì chú ý được lâu bền hơn so với nhi đồng.

Chú ý của các em thể hiện tính lựa chọn rất rõ. Sự lựa chọn phụ thuộc vào tính chất của đối tượng và hứng thú của thiếu niên đối với nó.

Tuy nhiên, trong sự phát triển chú ý của thiếu niên cũng có mâu thuẫn: Một mặt, chú ý có chủ định của các em phát triển mạnh. Mặt khác, những ấn tượng và rung động mạnh mẽ, phong phú lại làm cho sự chú ý của các em không bền vững. Điều này phụ thuộc vào hứng thú nhận thức, tài liệu cần lĩnh hội và tâm trạng, thái độ của các em trong giờ học. Bởi vậy, giáo viên cần tổ chức giờ học sao cho có nội dung, đòi hỏi học sinh phải tích cực hoạt động, tích cực suy nghĩ, tham gia xây dựng bài...

2.4. Tư duy của thiếu niên

Chuyển từ tư duy cụ thể sang trừu tượng là nét đặc thù trong sự phát triển tư duy của thiếu niên. Tuy nhiên, ở đầu cấp THCS, thành phần của tư duy cụ thể vẫn phát triển và giữ vai trò quan trọng trong cấu trúc tư duy. Sang các lớp cuối cấp, tư duy trừu tượng của thiếu niên phát triển mạnh. Các em có khả năng phân tích tài liệu tương đối đầy đủ, sâu sắc, biết phân tích các yếu tố bản chất, những mối liên hệ, quan hệ của tài liệu.

Khả năng khái quát hoá, trừu tượng hoá ở thiếu niên phát triển, các em biết thâu tóm những đặc điểm chung, bản chất của nhiều sự vật, hiện tượng, biết trừu xuất những yếu tố không bản chất để lĩnh hội khái niệm.

Khả năng suy luận của thiếu niên tương đối hợp lí và có cơ sở sát thực.

Khác với nhi đồng, thiếu niên phân tích nhiệm vụ trí tuệ bằng cách tạo ra những giả định khác nhau, những liên hệ giữa chúng và kiểm tra những giả thuyết này. Các em phát triển kĩ năng sử dụng những giả thuyết để giải quyết các nhiệm vụ trí tuệ trong việc phân tích hiện thực. Tư duy bằng những giả định là công cụ đặc biệt của suy luận khoa học.

Thiếu niên muốn độc lập lĩnh hội tri thức, muốn giải quyết bài tập, nhiệm vụ theo những quan điểm, lập luận, cách diễn đạt riêng, không thích trả lời máy móc như nhi đồng.

Các em không dễ tin, không dễ chấp nhận ý kiến người khác, muốn tranh luận, chứng minh vấn đề một cách sát thực, rõ ràng, thậm chí đôi khi muốn phê phán những kết luận, những phán đoán của người khác.

Thiếu niên thích tìm hiểu những vấn đề mang tính chất phức tạp, khó khăn cao trong tư duy, không thích các tri thức khuôn mẫu, bày sẵn. Các em muốn tham gia các hoạt động giải trí cần sử dụng khả năng trí tuệ và thích những vấn đề có tính phản đề.

Tuy nhiên, mức độ và chất lượng tư duy trừu tượng không được hình thành như nhau ở mọi thiếu niên.

Có những học sinh thuộc bài nhưng không hiểu bài (nắm khái niệm lí luận rất khó, nếu không dựa vào dữ kiện cảm tính, kinh nghiệm thì khó nắm được tài liệu). Ngược lại, có nhiều em nắm chắc lí luận, khái niệm mang tính chất khái quát nhưng coi thường thực tiễn, do đó khái niệm thoát li khỏi thực tiễn.

Sự hình thành tính độc lập và sáng tạo là một đặc điểm quan trọng trong sự phát triển tư duy của thiếu niên.

Trên thực tế, tư duy của thiếu niên còn bộc lộ một số hạn chế: Một số em nắm dấu hiệu bề ngoài của khái niệm khoa học dễ hơn các dấu hiệu bản chất của nó; các em hiểu dấu hiệu bản chất của khái niệm nhưng không phải lúc nào cũng phân biệt được các dấu hiệu đó trong mọi trường hợp; hay gặp khó khăn trong khi phân tích mối liên hệ nhân quả...

Ngoài ra, đối với một số thiếu niên, hoạt động nhận thức chưa trở thành hoạt động độc lập, tinh thần kiên trì trong học tập còn yếu. Các em thích học nhanh nhưng ngại suy nghĩ, không có nhu cầu tìm hiểu vấn đề phức tạp, chỉ thích những vấn đề nhanh chóng đưa lại kết quả.

Từ những đặc điểm trên, giáo viên cần chú ý phát triển tư duy trừu tượng cho thiếu niên để làm cơ sở cho việc lĩnh hội khái niệm khoa học trong học tập. Hướng dẫn các em những biện pháp rèn luyện kĩ năng suy nghĩ độc lập, có phê phán.

2.5. *Sự phát triển trí tưởng tượng và ngôn ngữ của thiếu niên*

Khả năng tưởng tượng ở thiếu niên khá phong phú nhưng còn bay bổng, thiếu thực tiễn.

Ngôn ngữ của thiếu niên đang phát triển mạnh. Vốn từ tăng lên rõ rệt. Ngôn ngữ của các em phức tạp hơn, từ vựng phong phú hơn, tính hình tượng và trình độ logic chặt chẽ trong ngôn ngữ của thiếu niên phát triển ở mức cao hơn so với nhi đồng.

Tuy nhiên, ngôn ngữ của thiếu niên cũng còn hạn chế: Khả năng dùng từ để biểu đạt ý nghĩ còn hạn chế, các em còn dùng từ chưa chính xác, chưa chú ý cách diễn đạt theo cấu trúc ngữ pháp chặt chẽ; một số em thích dùng từ cầu kì, bóng bẩy nhưng sáo rỗng do ý muốn bắt chước người lớn, hoặc sử dụng một số thành ngữ dung tục.

VI. SỰ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH CỦA THIẾU NIÊN

1. Đời sống tình cảm của thiếu niên

So với nhi đồng, tình cảm của thiếu niên có nhiều thay đổi cả về nội dung và hình thức biểu hiện.

– *Về nội dung:*

Tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mĩ ở thiếu niên đang phát triển mạnh. Tình cảm của thiếu niên phát triển và đã phục tùng lí trí. Tình cảm gia đình, tình cảm bạn bè, tình đồng chí, tình cảm tập thể ở lứa tuổi này đều được phát triển mạnh. Với lòng yêu nước, căm thù giặc và thương yêu đồng bào, nhiều thiếu niên đã anh dũng hi sinh vì Tổ quốc, vì nhân dân hoặc nhiều em không quản ngại, luôn giúp bạn bè, em nhỏ, thậm chí hi sinh cả tính mạng mình.

Trong tình cảm trí tuệ, những rung cảm liên quan đến nhu cầu khám phá, phát hiện cái mới, liên quan đến nhu cầu nhận thức được phát triển, được mở rộng vượt ra ngoài phạm vi trường học. Tình cảm thẩm mĩ, quan niệm về cái đẹp của thiếu niên phong phú, sâu sắc hơn nhi đồng. Nhiều em đã có những tác phẩm sáng tác về thơ văn, hội hoạ, biểu lộ tình cảm với cái đẹp của mình trong cuộc sống.

– *Về hình thức biểu hiện:*

Đặc điểm cơ bản của đời sống tình cảm thiếu niên là những xúc cảm và tình cảm ở các em dễ bị mâu thuẫn nhau, những trạng thái xúc cảm tích cực và tiêu cực thay thế nhau.

Xúc cảm, tình cảm của thiếu niên có cường độ khá mạnh, thường theo hướng xung động, quyết liệt (phản ứng quyết liệt khi trong quan hệ với người khác không đạt được kết quả mong muốn). Trạng thái tinh thần nói chung của thiếu niên chưa ổn định, thất thường, dễ vui, dễ buồn vô cớ...

Như vậy, ở thiếu niên, tình cảm đã được phát triển phong phú, sâu sắc hơn học sinh nhỏ. Tình cảm của các em luôn hướng thiện. Các em rất chú ý đến

thế giới tinh thần. Lứa tuổi này đang phát triển mạnh mẽ về tình cảm đạo đức, tình cảm tập thể, đặc biệt là tình bạn.

– *Một số lưu ý khi giáo dục tình cảm cho thiếu niên:*

Trong việc giáo dục tình cảm cho thiếu niên, cần tránh những cơn xúc động mạnh, tránh những ảnh hưởng không tốt đến sức khoẻ của các em (do cơ thể thiếu niên đang có sự mất cân đối giữa các mặt trong sự phát triển).

Có thể có mâu thuẫn trong quan hệ giữa thiếu niên và người lớn. Người lớn cần tôn trọng những mong muốn độc lập, quyền bình đẳng của thiếu niên. Nếu bị chế giễu, thiếu niên sẽ "co mình" lại, ngại không muốn giao tiếp với người khác, đời sống tinh thần của các em sẽ nghèo nàn. "Đừng dập tắt ngọn lửa đang bùng cháy trong tim thiếu niên".

Thiếu niên ít bộc lộ tình cảm thành thật như nhi đồng, các em có khả năng che giấu những biểu hiện tình cảm của mình. Người lớn (cha mẹ, giáo viên) nên ân cần, cởi mở với thiếu niên để các em có thể bộc lộ tình cảm thực và dễ đồng cảm với người khác.

Người lớn cần tôn trọng tình cảm của thiếu niên, không nên có những hành vi thô bạo ảnh hưởng đến đời sống tinh thần của các em. Mặt khác, người lớn cũng cần tổ chức và hướng dẫn, giúp đỡ để thiếu niên có đời sống tình cảm lành mạnh, phong phú.

2. Sự phát triển của tự ý thức

2.1. Ý nghĩa của tự ý thức đối với thiếu niên

Sự hình thành tự ý thức là một trong những đặc điểm đặc trưng trong sự phát triển nhân cách của thiếu niên. Mức độ phát triển về chất của tự ý thức sẽ ảnh hưởng đến toàn bộ đời sống tâm lí của thiếu niên, đến tính chất hoạt động của thiếu niên cũng như việc hình thành mối quan hệ của thiếu niên với những người khác. Trên cơ sở nhận thức và đánh giá được mình, các em mới có khả năng điều khiển, điều chỉnh hoạt động của bản thân cho phù hợp với yêu cầu khách quan, mới giữ được quan hệ, vị trí xứng đáng trong xã hội, trong lớp học và nhóm bạn.

Tự ý thức được hình thành từ trước tuổi thiếu niên. Khi bước vào tuổi thiếu niên, các em đã được học tập và hoạt động tập thể, tích luỹ kinh nghiệm, tri thức và kĩ năng hoạt động nhất định. Chính những điều đó tạo tiền đề cho

sự phát triển tự ý thức của thiếu niên, giúp cho các em phát triển tự ý thức một cách mạnh mẽ.

Khi vào tuổi thiếu niên, do sự đột biến của cơ thể ở tuổi dậy thì, trước hoàn cảnh học tập mới, đặc biệt do sự phát triển các mối quan hệ xã hội, sự giao tiếp trong tập thể mà ở thiếu niên xuất hiện nhu cầu quan tâm đến nội tâm của mình, đến những phẩm chất nhân cách riêng, xuất hiện nhu cầu tự đánh giá, so sánh mình với người khác. Điều này khiến thiếu niên muốn xem xét lại mình, muốn tỏ thái độ mới về mình. Các em mở ra những dự định hoạt động tương ứng nhằm vươn lên làm người lớn. Các em cho rằng mình không thua kém người lớn, có quyền hạn và hoạt động như người lớn (ăn, mặc, vui chơi giải trí...). Các em tích cực rèn luyện, phấn đấu, tu dưỡng để đạt được như người lớn. Có nhu cầu tự khẳng định mình trước người lớn, biểu hiện ở chỗ các em luôn ý thức rằng, mình có đủ khả năng để tự quyết, để độc lập.

2.2. Tự nhận thức về bản thân

Cấu tạo mới trung tâm và đặc trưng trong nhân cách thiếu niên là sự nảy sinh ở các em cảm giác về sự trưởng thành, cảm giác mình là người lớn. Cảm giác về sự trưởng thành là cảm giác độc đáo của lứa tuổi thiếu niên.

Những biến đổi về thể chất cũng như trong hoạt động học tập và sự biến đổi về vị thế của thiếu niên trong gia đình, nhà trường, xã hội... đã tác động đến thiếu niên, làm các em nảy sinh nhận thức mới. Đó là nhận thức về sự trưởng thành của bản thân, xuất hiện "cảm giác mình đã là người lớn". Thiếu niên cảm thấy mình không còn là trẻ con nữa; các em cũng cảm thấy mình chưa thực sự là người lớn nhưng sẵn sàng muốn trở thành người lớn.

Thiếu niên bắt đầu phân tích có chủ định những đặc điểm về trạng thái và những phẩm chất tâm lí, tính cách của mình và về thế giới tinh thần nói chung. Các em quan tâm đến những xúc cảm mới, tự phê phán những tình cảm mới của mình, chú ý đến khả năng, năng lực của mình, hình thành một hệ thống nguyện vọng, các giá trị hướng tới người lớn. Các em cố gắng bắt chước người lớn về mọi phương diện (vẻ bề ngoài cũng như cách ứng xử... của người lớn).

Thiếu niên quan tâm nhiều đến việc tìm hiểu mối quan hệ người – người (đặc biệt là quan hệ nam – nữ); quan tâm đến việc thể nghiệm những rung cảm mới, khao khát tình bạn mang động cơ mới để tự khẳng định, tìm chỗ đứng của mình trong nhóm bạn, trong tập thể; muốn được bạn bè yêu mến.

Mức độ tự ý thức của thiếu niên: Không phải toàn bộ những phẩm chất nhân cách đều được thiếu niên ý thức cùng một lúc. Bước đầu, các em nhận thức được

dáng vẻ bề ngoài, hành vi của mình. Tiếp đến là nhận thức các phẩm chất đạo đức, tính cách và năng lực của mình trong các phạm vi khác nhau (những phẩm chất liên quan đến học tập như: chú ý, kiên trì...), rồi đến những phẩm chất thể hiện thái độ với người khác (tình thương, tình bạn, tính vị tha, sự ân cần, cởi mở...), tiếp đến là những phẩm chất thể hiện thái độ đối với bản thân (khiêm tốn, nghiêm khắc với bản thân hay khoe khoang, dễ dãi...), cuối cùng là những phẩm chất phức tạp, thể hiện mối quan hệ nhiều mặt của nhân cách (tình cảm trách nhiệm, lương tâm, danh dự...).

Một nét đặc trưng cơ bản trong tâm lí thiếu niên là sự mâu thuẫn giữa một bên có tính chất quá độ (giữa thiếu niên – người lớn) với tự ý thức phát triển mạnh mẽ. Từ mâu thuẫn cơ bản này có thể dẫn đến một số mâu thuẫn khác: Mâu thuẫn giữa ý muốn cao với trình độ hiểu biết, khả năng còn hạn chế; giữa cường độ mạnh mẽ của hành động với sự bền vững trong hoạt động của thiếu niên. Các em vẫn thấy còn yếu, kém nhưng không muốn bị giáo dục, không muốn bị người lớn coi thường.

2.3. *Tự đánh giá của thiếu niên*

Nhu cầu nhận thức bản thân của thiếu niên phát triển mạnh, các em có xu thế độc lập đánh giá bản thân. Nhưng khả năng tự đánh giá của thiếu niên chưa tương xứng với nhu cầu đó (kĩ năng phân tích đúng đắn những biểu hiện nhân cách chưa phát triển đầy đủ, tầm hiểu biết của các em về bản thân chưa đủ khách quan). Do đó có thể có mâu thuẫn giữa mức độ kì vọng của các em với thái độ của những người xung quanh đối với mình. Nhìn chung, thiếu niên thường tự thấy chưa hài lòng về bản thân.

Ban đầu, đánh giá của thiếu niên còn dựa vào đánh giá của những người khác, đặc biệt là người có uy tín, gần gũi với các em. Dần dần các em sẽ hình thành khả năng độc lập phân tích và đánh giá bản thân. Thiếu niên thường đánh giá bản thân khi so sánh mình với những bạn cùng tuổi mà các em yêu thích.

Sự tự đánh giá của thiếu niên thường có xu hướng cao hơn hiện thực, trong khi người lớn lại đánh giá thấp khả năng của thiếu niên. Do đó có thể dẫn tới không thuận lợi trong quan hệ giữa thiếu niên và người lớn. Thiếu niên rất nhạy cảm đối với sự đánh giá của người khác (đặc biệt về những khả năng, về sự thành công hay thất bại của các em). Bởi vậy, để giúp thiếu niên phát triển khả năng tự đánh giá, người lớn nên công bằng đối với thiếu niên để các em thấy được những ưu, khuyết điểm của mình, biết cách sửa chữa, phấn đấu và các em sẽ tự đánh giá bản thân phù hợp hơn.

Cùng với tự đánh giá, khả năng đánh giá những người khác cũng phát triển mạnh ở thiếu niên. Đánh giá người khác thường dễ hơn, đầy đủ và đúng hơn tự đánh giá bản thân.

Trong đánh giá người khác, thiếu niên rất nhạy cảm khi quan sát, đánh giá, đặc biệt đối với cha mẹ, giáo viên. Trong quan hệ với bạn, thiếu niên rất quan tâm đến việc đánh giá những phẩm chất nhân cách của người bạn. Sự đánh giá này thường được thể hiện một cách kín đáo, bí mật và khắt khe.

Qua sự đánh giá người khác, thiếu niên có thể tìm được hình mẫu lí tưởng để phấn đấu, noi theo.

Động lực thúc đẩy sự phát triển tự ý thức của thiếu niên là nhu cầu về vị trí của các em trong gia đình, xã hội; nhu cầu muốn có vị trí trong nhóm bạn, muốn được sự tôn trọng, yêu mến của bạn bè.

Tuy nhiên, tự đánh giá của thiếu niên còn có nhiều hạn chế:

– Các em nhận thức và đánh giá được các mẫu hình nhân cách trong xã hội nhưng chưa biết rèn luyện để có được nhân cách theo mẫu hình đó.

– Thiếu niên có thái độ đánh giá hiện thực khách quan rất thẳng thắn, mạnh mẽ, chân thành và dứt khoát nhưng chưa biết phân tích mặt phức tạp của đời sống và trong quan hệ xã hội.

– Trong quá trình cùng hoạt động với bạn bè, tập thể, sự đánh giá của người khác cùng với khả năng thực sẽ giúp thiếu niên thấy được sự chưa hoàn thiện của mình. Điều này giúp các em phấn đấu, rèn luyện để tự phát triển bản thân theo mẫu hình đã lựa chọn.

2.4. Tự giáo dục của thiếu niên

Do khả năng đánh giá và tự đánh giá phát triển, thiếu niên đã hình thành một phẩm chất nhân cách quan trọng là *sự tự giáo dục*. Ở những thiếu niên lớn, xuất hiện thái độ đối với sự tiến bộ của bản thân, thái độ kiểm tra bản thân, các em chưa hài lòng nếu chưa thực hiện được những nhiệm vụ, những kế hoạch đã đặt ra. Các em tự tác động đến bản thân, tự giáo dục ý chí, tự tìm tòi những chuẩn mực nhất định, tự đề ra những mục đích, nhiệm vụ cụ thể để xây dựng mẫu hình cho bản thân trong hiện tại và tương lai.

Điều này có ý nghĩa lớn lao ở chỗ, nó thúc đẩy thiếu niên bước vào một giai đoạn mới. Kể từ tuổi thiếu niên trở đi, khả năng tự giáo dục của các em

phát triển, các em không chỉ là khách thể của sự giáo dục mà còn là chủ thể của sự giáo dục. Nếu được động viên khuyến khích và hướng dẫn thì tự giáo dục của thiếu niên sẽ hỗ trợ cho giáo dục của nhà trường và gia đình, làm cho giáo dục có kết quả thực sự.

3. Sự phát triển hứng thú của thiếu niên

So với nhi đồng, hứng thú của thiếu niên phát triển mạnh hơn cả về chiều rộng và chiều sâu.

Thiếu niên tích cực trong mọi lĩnh vực hoạt động, ở các em có sự phát triển và mở rộng phạm vi các hứng thú ra ngoài phạm vi học tập trong nhà trường: hứng thú đọc sách, phim ảnh, ca nhạc, thể thao, với thể thao, hoạt động tập thể, hoạt động xã hội... một số em bước đầu có hứng thú nghề nghiệp.

Hứng thú của thiếu niên thể hiện thái độ tích cực của các em đối với hiện thực khách quan và thúc đẩy tính tích cực của các em trong học tập, trong các hoạt động rèn luyện và hoạt động xã hội.

Tuy nhiên, hứng thú của thiếu niên còn một số hạn chế:

– Hứng thú còn mang tính chất tản mạn, chưa ổn định, chưa sâu sắc, chưa bền vững, dễ thay đổi. Hứng thú của thiếu niên chủ yếu thiên về hoạt động thực tiễn, có tính chất kĩ thuật đơn giản.

– Hứng thú của các em đôi khi mang tính chất bay bổng, thiếu thực tiễn, mong muốn được hoạt động ở nhiều lĩnh vực nhưng không quan tâm đến khả năng để đạt được hoạt động đó. Do đó cần giáo dục để các em duy trì được hứng thú và kiên trì làm việc để đạt mục đích (đến kết quả cuối cùng).

4. Sự hình thành đạo đức của thiếu niên

Tuổi thiếu niên là tuổi hình thành thế giới quan, lí tưởng, niềm tin đạo đức, những phán đoán giá trị...

Đạo đức đã bắt đầu được hình thành ở học sinh tiểu học. Trong quá trình học tập ở bậc tiểu học, các em đã tiếp thu được các chuẩn mực và quy tắc hành vi đạo đức một cách hệ thống. Nhưng đến tuổi thiếu niên, do sự mở rộng các quan hệ xã hội, do sự phát triển của tự ý thức, đạo đức của các em được phát triển mạnh mẽ.

Do trí tuệ và tự ý thức phát triển, thiếu niên đã biết sử dụng các nguyên tắc riêng, các quan điểm, sáng kiến riêng để chỉ đạo hành vi. Điều này làm cho

thiếu niên khác hẳn học sinh tiểu học, chủ yếu hành động theo chỉ dẫn trực tiếp của người lớn.

Trong sự hình thành và phát triển đạo đức ở thiếu niên thì tri thức đạo đức, tình cảm đạo đức, nghị lực... ở các em thay đổi nhiều so với trẻ nhỏ.

Cùng với sự phát triển của tự ý thức, với nguyện vọng vươn lên làm người lớn, ý chí của thiếu niên có những thay đổi và mang màu sắc mới. Các phẩm chất ý chí của thiếu niên được phát triển mạnh hơn học sinh tiểu học (tính độc lập, sáng tạo, kiên quyết, dũng cảm...).

Thiếu niên thường coi việc giáo dục ý chí, tự tu dưỡng như một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của bản thân, đặc biệt với các em nam. Thiếu niên đánh giá cao các phẩm chất ý chí như kiên cường, tinh thần vượt khó, kiên trì làm việc đến mục đích cuối cùng. Tuy nhiên, không phải lúc nào các em cũng hiểu đúng các phẩm chất ý chí. Nhiều em không rõ sự khác nhau giữa bướng bỉnh với kiên trì, táo bạo, liều lĩnh với can đảm, dũng cảm... Một số em đôi khi còn tỏ ra thiếu bình tĩnh, thô lỗ trong ứng xử với người lớn, với bạn bè (thường thể hiện trong hành vi, cử chỉ, trong ngôn ngữ). Bởi vậy người lớn cần giúp thiếu niên hiểu rõ những phẩm chất ý chí và định hướng rèn luyện, phấn đấu theo những phẩm chất ý chí tích cực để trở thành nhân cách trong xã hội.

Trong giáo dục đạo đức cho thiếu niên cần chú ý đến sự hình thành những cơ sở đạo đức. Vì đôi khi trong ý thức của thiếu niên có thể hình thành những khái niệm và niềm tin đạo đức mâu thuẫn với nhận thức và niềm tin mà nhà giáo dục muốn hình thành cho các em.

Các công trình nghiên cứu đã cho thấy, nhìn chung trình độ nhận thức đạo đức của thiếu niên là cao. Các em hiểu rõ những khái niệm đạo đức vừa sức đối với tuổi các em. Chẳng hạn, các em hiểu được tính trung thực, kiên trì, dũng cảm, tính độc lập...

Tuy nhiên, một số kinh nghiệm và khái niệm đạo đức của thiếu niên được hình thành tự phát ngoài sự hướng dẫn của giáo dục (do hiểu không đúng về các sự kiện trong sách báo, phim ảnh hay xem những sách báo, những phim không phù hợp với lứa tuổi, hoặc do ảnh hưởng của bạn bè xấu...). Do đó thiếu niên có thể có những ngộ nhận, hiểu biết phiến diện, không chính xác về một số khái niệm đạo đức, những phẩm chất riêng biệt của cá nhân, vì thế các em đã phát triển những nét tiêu cực trong tính cách. Bởi vậy, cha mẹ, giáo viên và những người làm công tác giáo dục cần lưu ý điều này trong việc giáo dục đạo đức cho thiếu niên.

5. Vấn đề giáo dục thiếu niên trong xã hội hiện đại

Giáo dục thiếu niên trong xã hội hiện đại là vấn đề phức tạp và khó khăn. Bởi lứa tuổi thiếu niên là giai đoạn có nhiều biến đổi quan trọng trong sự phát triển đời người cả về thể chất, mặt xã hội và mặt tâm lí. Mặt khác điều kiện sống, điều kiện giáo dục trong xã hội hiện đại cũng có những thay đổi so với xã hội truyền thống. Để giáo dục thiếu niên đạt hiệu quả, cần phải tính đến những thuận lợi và khó khăn của lứa tuổi trong sự phát triển.

– *Về thuận lợi:* Do điều kiện sống trong xã hội được nâng cao mà hiện nay sức khoẻ của thiếu niên tốt hơn so với thiếu niên của những năm trước. Hiện tượng gia tốc phát triển ở con người thường rơi vào lứa tuổi này nên sự dậy thì đến sớm hơn và thiếu niên có một cơ thể khoẻ mạnh, sức lực dồi dào. Đây là cơ sở cho sự phát triển trí tuệ và phát triển nhân cách của thiếu niên.

Mặt khác bước vào thế kỉ XXI, do cuộc cách mạng khoa học kĩ thuật, do sự bùng nổ của công nghệ tin học mà lượng thông tin, tri thức đến với các em rất phong phú. Đồng thời số con trong mỗi gia đình chỉ có ít nên cha mẹ dễ có điều kiện để chăm sóc các em (cả về thời gian, về kinh tế, đặc biệt là những điều kiện để giáo dục toàn diện nhân cách các em). Xã hội, nhà trường và gia đình đều rất quan tâm đến sự phát triển của trẻ em nói chung và học sinh thiếu niên nói riêng. Sự kết hợp giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội đã giúp cho thiếu niên có được cơ hội, điều kiện giáo dục toàn diện hơn (ngay cả với những em có hoàn cảnh khó khăn).

– *Về khó khăn:* Do gia tốc phát triển mà sự dậy thì của thiếu niên đến sớm hơn, cơ thể các em phát triển rất mạnh mẽ nhưng mức trưởng thành về xã hội và tâm lí lại diễn ra chậm hơn. Điều này ảnh hưởng đến việc giáo dục thiếu niên. Việc dậy thì sớm cũng ảnh hưởng đến hoạt động học của các em, phần nào làm các em bị phân tán trong học tập do có những rung cảm mới, có những quan hệ mới với bạn bè.

Do nội dung học tập ngày càng mở rộng, quá tải nên thiếu niên học sinh chủ yếu bận học (học ở lớp chính khoá, học thêm ở trong và ngoài trường...), ít có những nghĩa vụ và trách nhiệm khác với gia đình. Hơn nữa ở những lớp cuối cấp (lớp 9) có thể xuất hiện thái độ phân hoá rất rõ trong học tập dẫn tới việc học lệch, tạo nên sự thiếu toàn diện trong hiểu biết, trong nhận thức của các em.

Khó khăn cơ bản của lứa tuổi này là xây dựng mối quan hệ giữa người lớn và thiếu niên.

Thiếu niên thích được hoạt động chung với các bạn trong tập thể, trong nhóm bạn nên người lớn cần tổ chức những hoạt động tập thể lành mạnh, phong phú cho các em để các em có những kinh nghiệm đạo đức đúng đắn, hiểu rõ các chuẩn mực đạo đức và thực hiện nghiêm túc theo các chuẩn mực đó để các em có được sự phát triển nhân cách toàn diện.

Người lớn cần tôn trọng tính tự lập của thiếu niên và hướng dẫn, giúp đỡ để các em xây dựng được mối quan hệ đúng mực, tích cực với người lớn và mối quan hệ trong sáng, lành mạnh với bạn bè.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 8

1. Anh (chị) hãy phân tích đặc điểm phát triển thể chất của trẻ em tuổi thiếu niên. Ảnh hưởng của nó tới sự phát triển tâm lí của các em lứa tuổi này.

2. Anh (chị) hãy phân tích đặc điểm học tập và những khó khăn trong học tập của thiếu niên.

3. Anh (chị) hãy phân tích đặc trưng giao tiếp của tuổi thiếu niên.

4. Anh (chị) hãy tóm lược các thành tựu chính trong sự phát triển nhân cách tuổi thiếu niên.

Chương 9

SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ LỨA TUỔI THANH NIÊN

Các nội dung chính của chương:

➢ Sự trưởng thành và hoàn thiện cơ thể cả về giải phẫu và sinh lí, sau khi kết thúc giai đoạn dậy thì. Đây giai đoạn cá nhân đạt tới sự sung mãn nhất trong cuộc đời về phương diện thể chất.

➢ Vị thế trong quan hệ với người lớn tiếp tục thay đổi theo chiều hướng có lợi cho thanh niên và được khẳng định khi họ trưởng thành.

➢ Hoạt động học tập, nghề nghiệp, hoạt động chính trị – xã hội, giao tiếp, vui chơi cùng với các quan hệ xã hội đa dạng và sự tác động của các phương tiện thông tin đa chiều là những tác nhân quan trọng trong quá trình phát triển của tuổi thanh niên.

➢ Sự khác biệt về hoạt động chủ đạo và môi trường sống đã tạo ra sự khác biệt tâm lí trong các nhóm thanh niên (thanh niên lao động, thanh niên học sinh và thanh niên sinh viên). Vì vậy, bên cạnh các đặc trưng chung về tâm lí lứa tuổi thanh niên, còn xuất hiện các đặc thù trong tâm lí của các nhóm thanh niên đó.

Đặc trưng chung cơ bản của lứa tuổi này là sự trưởng thành và ổn định về tâm lí và nhân cách được biểu hiện qua sự trưởng thành của ý thức và tự ý thức; trong sự phát triển tình cảm cấp cao, trong tình bạn, tình yêu và trong quan hệ xã hội.

I. CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CỦA THANH NIÊN

1. Giới hạn tuổi thanh niên

Trong suốt quá trình phát triển của cá nhân, giai đoạn tuổi thanh niên và các giai đoạn sau này rất khó phân định rạch ròi, cả về tuổi đời, thể chất, hoàn cảnh xã hội và phát triển tâm lí.

Về tuổi đời và thể chất, tuổi thanh niên thường được xác định từ 15 đến 25 tuổi, với đặc trưng là sự trưởng thành và hoàn thiện cơ thể cả về giải phẫu và sinh lí, sau khi kết thúc giai đoạn dậy thì. Trong đó chia làm hai thời kì:

– Thời kì từ 15 đến 18 tuổi, được gọi là tuổi đầu thanh niên (thanh niên học sinh).

– Thời kì từ 18 đến 25 tuổi, được gọi là thanh niên trưởng thành.

Hoàn cảnh xã hội của tuổi thanh niên thường khó xác định và phụ thuộc vào môi trường văn hoá, xã hội và vào hoạt động chủ đạo của đa số thanh niên trong cùng độ tuổi.

Ở các nước phát triển, hầu hết thành viên trong cộng đồng được dành khoảng 20 – 22 năm đầu đời cho việc chuẩn bị các điều kiện cần thiết để tham gia thực thụ vào guồng máy sản xuất của xã hội. Do vậy, trong khoảng từ 16 – 22 tuổi, hầu hết vẫn còn là học sinh, sinh viên với hoạt động chính là học tập.

Ở các nước đang phát triển và một số cộng đồng, sau khi hết tiểu học và trung học cơ sở, xuất hiện sự phân luồng: Một số không học tiếp mà tham gia ngay vào hoạt động sản xuất, tạo của cải cho bản thân và xã hội; một số khác tiếp tục theo học trung học phổ thông và cao hơn. Sự phân hoá, phân luồng hoạt động chủ đạo đã tạo ra các vị thế xã hội khác nhau, dẫn đến sự khác biệt đáng kể về tâm lí giữa các thanh niên cùng tuổi đời.

Ở nước ta, có thể khái quát lứa tuổi từ 15 đến 25 thành ba nhóm: Thanh niên học sinh, thanh niên sinh viên và thanh niên lao động. Sự phát triển tâm lí của ba nhóm thanh niên có nhiều điểm tương đồng nhưng cũng có nhiều điểm khác biệt, do vị thế xã hội và hoạt động chủ đạo của các thành viên trong mỗi nhóm.

2. Sự phát triển thể chất của thanh niên

Bảng 9.1. Chiều cao và cân nặng của của thanh niên Việt Nam

Chiều cao (cm)				
Tuổi	Nam		Nữ	
	n		n	
16	3051	160,29 ± 5,80	3400	152,45 ± 4,42
17	2790	162,73 ± 5,15	2892	152,87 ± 4,52
18	2310	163,45 ± 4,75	2482	152,77 ± 4,20
19	2124	163,72 ± 4,46	1894	152,97 ± 4,43
20 – 24	5090	163,72 ± 4,67	3730	153,0 ± 4,32
Cân nặng (kg)				
Tuổi	**Nam**		**Nữ**	
	n		n	
16	3060	45,33 ± 5,43	3407	42,13 ± 4,24
17	2806	48,03 ± 5,18	2873	42,98 ± 4,25
18	2321	49,71 ± 4,84	2494	43,84 ± 4,14
19	2118	50,72 ± 4,61	1899	44,87 ± 4,04
20 – 24	5086	52,11 ± 4,70	3722	44,60 ± 4,22

Nguồn: [1]

Lứa tuổi thanh niên là thời kì hoàn thiện sự phát triển thể chất của con người cả về phương diện cấu tạo và chức năng. Đây là thời kì thể lực sung mãn nhất trong cả đời người: "Tuổi mười bảy bẻ gãy sừng trâu". So với thiếu niên, sự gia tăng về chiều cao và cân nặng của thanh niên đều chậm lại. Các em gái thường trưởng thành đầy đủ vào khoảng 17 – 18 tuổi, các em trai thường trưởng thành chậm hơn (vào khoảng 18 – 20 tuổi). Từ 18 đến 25 tuổi, sức khoẻ của cá nhân đạt tới mức cao nhất, các phản xạ nhanh nhạy nhất, ít bị bệnh tật nhất trong cả đời người. Những năm giữa và cuối thanh niên (20 – 28 tuổi) là thời điểm tốt nhất về sức khoẻ sinh lí và tâm lí cho việc sinh con. Vì vậy, nếu các điều kiện xã hội thuận lợi thì đây là thời điểm tối ưu để thanh niên nam nữ kết hôn và sinh con.

3. Sự chuyển đổi vai trò và vị thế xã hội của thanh niên

Một trong những yếu tố xã hội đặc trưng, có tác động mạnh mẽ tới sự phát triển tâm lí thanh niên là sự chuyển đổi vai trò và vị thế xã hội của họ so với các lứa tuổi trước đó.

3.1. Sự chuyển đổi vai trò và vị thế xã hội của thanh niên trong gia đình

Sự thay đổi vai trò và vị thế xã hội của thanh niên diễn ra trước hết trong quan hệ gia đình. Trước tuổi thanh niên, hầu hết các hoạt động của trẻ đều được điều khiển, quản lí và kiểm soát của người lớn. Khi các em gặp sự cố trong quan hệ, thường có sự can thiệp trực tiếp của người lớn và họ sẽ quyết định các hành vi của trẻ. Sang tuổi thanh niên, vấn đề đã thay đổi. Thanh niên được (và phải) tự quyết nhiều vấn đề trong cuộc sống của mình, ngay cả các vấn đề hệ trọng như chuyện học hành, yêu đương, chọn và học nghề, việc làm... Sự can thiệp của người lớn không còn có ý nghĩa quyết định như các giai đoạn trước. Nếu đã nghỉ học thì phải làm một nghề nào đó để kiếm tiền. Ngoài ra, họ phải chăm sóc, tham gia kèm cặp các em nhỏ học bài, nấu cơm, dọn dẹp nhà cửa... Ở những gia đình neo đơn hoặc khó khăn, các em phải đảm nhận trách nhiệm như là một trụ cột.

3.2. Sự chuyển đổi vai trò và vị thế của thanh niên trong các quan hệ xã hội

Tuổi thanh niên được đánh dấu bởi sự xuất hiện nhiều vai trò mới – vai trò của một công dân, điều mà trước đó chưa có ở thiếu niên. Ví dụ: gia nhập Đoàn thanh niên; được cấp chứng minh thư nhân dân; được hưởng quyền lợi và trách nhiệm dân sự; quyền bầu cử và ứng cử; quyền kết hôn. Một bộ phận thanh niên sau khi học xong trung học cơ sở, trung học phổ thông hoặc các trường nghề đã tham gia thực sự vào guồng máy lao động sản xuất của xã hội, tự lập về kinh tế.

Những khía cạnh kinh tế – xã hội nêu trên đã giúp thanh niên xác lập được địa vị xã hội mới – địa vị của người trưởng thành.

Tuy nhiên, một bộ phận không nhỏ trong thanh niên vẫn phụ thuộc vào người lớn. Về vật chất, tài chính, phần lớn các em vẫn phụ thuộc vào cha mẹ. Nhiều em vẫn còn đang đi học tại trường trung học phổ thông hoặc các trường nghề. Trong quan hệ với người lớn, một mặt các em luôn được nhắc nhở là người lớn, phải chứng tỏ các phẩm chất tâm – sinh lí và nhân cách của người lớn; mặt khác, các em vẫn bị đối xử như trẻ nhỏ. Những khía cạnh xã hội đó đã tạo ra ở thanh niên mới lớn một hoàn cảnh xã hội có tính không xác định và không ổn định. Sự khác nhau và phức tạp về vị thế xã hội nêu trên của thanh niên được phản ánh vào đời sống tâm lí của họ và tạo ra sự khác biệt về tâm lí giữa các nhóm thanh niên.

II. MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM TÂM LÍ CHỦ YẾU CỦA THANH NIÊN

1. Sự phát triển của tự ý thức

Ý thức và tự ý thức của tuổi thanh niên đã phát triển ở mức độ cao và có nhiều khác biệt so với các lứa tuổi trước. Điều này được bộc lộ qua sự ý thức về thân thể; tự đánh giá các phẩm chất tâm lí của cá nhân và tính tự trọng.

1.1. Hình ảnh về thân thể

Ngay từ tuổi dậy thì, thiếu niên đã rất quan tâm đến các vấn đề liên quan tới thân thể của mình. Thái độ này vẫn được duy trì trong suốt thời kì thanh niên. Câu hỏi thường trực đối với nhiều thanh niên là hình ảnh thân thể của mình thế nào trong mắt người khác, nhất là trong mắt bạn. Nhiều thanh niên (cả nam và nữ) thường xuyên đứng trước gương để ngắm nhìn và kiểm tra cơ thể của mình; lo lắng về tầm vóc nhỏ bé hoặc béo phệ, mụn trứng cá, nốt ruồi trên mặt... Không ít thanh niên xây dựng và thực hiện rất nghiêm kế hoạch rèn luyện thân thể và các hành vi ứng xử, không phải chủ yếu để tăng cường sức khoẻ mà để tạo ra hình ảnh hấp dẫn, uy tín và sự mến phục của bạn bè. Những thanh niên chậm lớn hoặc quá béo, chậm xuất hiện các dấu hiệu giới tính phụ thường cảm thấy băn khoăn, khổ tâm, mặc cảm tự ti trước bạn bè. Thường các trải nghiệm này được giấu kín, nhưng cũng có nhiều trường hợp được bộc lộ qua các phản ứng tiêu cực về ăn uống (như biếng ăn hoặc ăn uống vô độ), về hành vi ứng xử (làm dáng quá mức)... Nói chung, hình ảnh về thân thể là một thành tố quan trọng trong ý thức của tuổi thanh niên và đây chính là một trong những đặc trưng tâm lí điển hình của lứa tuổi này.

1.2. Khả năng tự đánh giá bản thân

Cũng như thiếu niên, thanh niên khao khát muốn biết họ là người như thế nào, có năng lực gì. Vì vậy, tự đánh giá là một nét tâm lí điển hình của lứa tuổi này. Tự đánh giá của thanh niên có bốn đặc điểm sau:

– *Thứ nhất,* tự đánh giá của thanh niên có chủ kiến rõ ràng và đã có sự đối chiếu với các chuẩn chung của xã hội. Điều này khác với các lứa tuổi trước, ở đó đánh giá về bản thân thường lặp lại ý kiến đánh giá của người lớn. Thanh niên, khi đánh giá bản thân thường chủ yếu dựa vào nhận thức của mình. Tuy nhiên, do khả năng nhận thức về bản thân chưa thực sự khái quát và sâu sắc, nên nhiều thanh niên chưa đánh giá đúng, khách quan bản thân mình.

– *Thứ hai,* sự phản tỉnh về các phẩm chất tâm lí của mình là một trong những đặc trưng điển hình của tuổi thanh niên.

Phản tỉnh là sự quay vào bên trong bản thân của ý thức, làm cho các phẩm chất tâm lí của cá nhận được phản ánh rõ nét hơn. Sự phản tỉnh của tuổi thanh niên, giúp họ không chỉ ý thức được rõ hơn "cái tôi" của bản thân, mà còn ý thức rõ hơn địa vị xã hội của mình trong gia đình, nhà trường và xã hội. Những vấn đề như "Tôi là ai?, Tôi là người như thế nào?, Tôi có những năng lực vượt trội nào?, Lí tưởng của tôi là gì?, Ai là bạn, ai là thù của tôi?, Tôi muốn trở thành người như thế nào?, Tôi phải làm gì để cho bản thân tôi cũng như cho mọi người xung quanh được tốt hơn?"... là những vấn đề trăn trở trong suốt thời kì thanh niên, nhất là giai đoạn đầu thanh niên. Chúng trở thành nhu cầu và là một yếu tố quan trọng của sự tự xác định về mặt đạo đức – xã hội của thanh niên, quy định các hành vi tu dưỡng của họ. Nhu cầu tự phân tích bản thân, đặt ra những yêu cầu cao đối với bản thân là tiền đề của tự giáo dục có mục đích của thanh niên và là dấu hiệu để xác định sự phát triển về mặt nhân cách của lứa tuổi này. Về phương diện thực tiễn, biểu hiện dễ nhận thấy sự phản tỉnh của thanh niên là đa số có sổ tu dưỡng, nhật kí dưới nhiều hình thức; thông qua sự quan tâm đến các hành động tự tu dưỡng, xây dựng và "ướm thử" theo các mẫu người lí tưởng mà thanh niên ngưỡng mộ trong văn học, nghệ thuật, thể thao...

Chiều sâu và cường độ của sự phản tỉnh phụ thuộc vào đặc điểm tâm lí cá nhân (xu hướng nhân cách là: hướng nội hay hướng ngoại; khả năng nhận thức, trình độ học vấn...) và phụ thuộc vào các nhân tố xã hội của cá nhân đó (điều kiện giáo dục gia đình, nhà trường, môi trường xã hội...).

– *Thứ ba,* tự đánh giá của thanh niên có chiều sâu và khái quát hơn nhiều so với tuổi thiếu niên. Thanh niên không chỉ ý thức và đánh giá về "cái tôi"

hiện thực ("Tôi là ai?"), mà còn đánh giá "cái tôi" lí tưởng ("Tôi muốn trở thành người như thế nào?"), "cái tôi" năng động ("Tôi sẽ cố gắng để thành người như thế nào?"). Mặt khác, thanh niên không còn đánh giá từng đặc điểm thể chất hay phẩm chất tâm lí riêng của mình như tuổi thiếu niên mà đã đánh giá khái quát về thể chất, tâm lí và nhân cách của mình dựa trên cơ sở phân tích và khái quát hoá các đặc trưng riêng.

Điều cần lưu ý, dù tự đánh giá của thanh niên đã có tính độc lập, có chiều sâu và mang tính khái quát, nhưng do ít dựa vào ý kiến của người khác, nên không phải bao giờ cũng phù hợp với cái thực có của mình. Nhiều thanh niên đánh giá quá cao bản thân mình, dẫn đến tự cao, coi thường người khác hoặc đánh giá quá thấp, coi mình là bất tài, vô dụng. Nhìn chung, yếu tố "lí tưởng hoá" vẫn phổ biến trong tự ý thức và tự đánh giá của thanh niên.

– *Thứ tư,* sự tự đánh giá của thanh niên được thực hiện theo hai cách.

+ *Cách thứ nhất:* So sánh mức độ kì vọng, mong muốn của mình với kết quả đạt được. Đa số thanh niên đánh giá cao năng lực và các phẩm chất tâm lí – xã hội của mình. Để khẳng định khả năng của mình, thanh niên *sẵn sàng cao* khi làm những công việc khó khăn, mạo hiểm (thậm chí quá sức hoặc nguy hại đến bản thân). Nhiều thanh niên không thích, coi thường những công việc bình thường hằng ngày. Coi đó là những việc làm không tương xứng với họ. Kết quả là một mặt, thanh niên thường có những hành động quả cảm, phi thường mà các lứa tuổi khác không có. Mặt khác, cũng do đặc điểm này, ở thanh niên có thể xuất hiện các hành động nguy hại mà người trưởng thành không chấp nhận, cho là "điên rồ" như càn quấy, ngang tàng, các trò chơi mạo hiểm, phạm luật... Những thanh niên có hành vi này thường bị quy kết về đạo đức. Thực ra không hoàn toàn như vậy, phần lớn trong số họ chỉ muốn thử thách, kiểm tra sức mạnh và các phẩm chất tâm lí của mình. Vì vậy, xã hội không nên cấm đoán họ, cần tạo điều kiện và định hướng họ vào các trò chơi, các hành động phù hợp với xã hội và với tâm lí thanh niên. Sự kì vọng về bản thân và tính sẵn sàng cao để khẳng định mình là đặc điểm tâm lí quý báu của thanh niên, là cơ sở của tính tích cực hoạt động của tuổi thanh niên. Tuy nhiên, trong thực tiễn, không phải bao giờ cũng có sự phù hợp giữa kì vọng về bản thân và tính sẵn sàng của thanh niên với kết quả hành động. Trong nhiều trường hợp, do khả năng và kinh nghiệm còn hạn chế nên thanh niên có thể thất bại (theo kì vọng của họ và của xã hội). Từ đó thường xuất hiện sự tiêu cực khi đánh giá về bản thân. Trong trường hợp

như vậy, người trưởng thành cần giúp đỡ, động viên thanh niên, giúp họ lượng giá đúng khả năng của mình và biết cách khắc phục những trở ngại để thực hiện mục tiêu của mình.

+ *Cách thứ hai:* Để thanh niên tự đánh giá các phẩm chất tâm lí của mình là so sánh, đối chiếu với ý kiến đánh giá của người xung quanh về bản thân. Thanh niên rất nhạy cảm với các ý kiến của người khác đánh giá về mình và thường coi đó là các tiêu chuẩn để đánh giá và đánh giá lại. Trong quá trình tiếp nhận sự đánh giá ngoài, thanh niên rất coi trọng các ý kiến của người lớn. Trong trường hợp có sự mâu thuẫn giữa ý kiến của bạn ngang hàng với ý kiến của người lớn (đặc biệt đối với các chuẩn đạo đức), thanh niên thường theo ý kiến của người lớn. Vì vậy, khi sự đánh giá của người lớn không đúng hoặc không thống nhất (giữa lời nói và việc làm) sẽ tạo ra tổn thất lớn về niềm tin trong thanh niên.

1.3. Tính tự trọng của thanh niên

Một trong những đặc trưng nổi bật của tuổi thanh niên so với các lứa tuổi khác là sự phát triển đến mức độ cao, ổn định của tính tự trọng.

Tính tự trọng là sự tin tưởng, tôn trọng và chấp nhận chính bản thân, nhân cách của mình, trên cơ sở tự đánh giá đúng đắn, khái quát về bản thân. Tính tự trọng là thái độ tích cực, lạc quan của cá nhân, thể hiện sự đánh giá khách quan, nghiêm túc, yêu cầu cao đối với bản thân mình. Người có tính tự trọng thường không chấp nhận sự đánh giá không đúng về mình; không chấp nhận sự xúc phạm đến các giá trị sống và hạ thấp nhân cách của mình. Mức độ tự trọng ở thanh niên có phổ rất rộng, từ mức thấp nhất là cá nhân hầu như không có sự tôn trọng bản thân (thiếu tự trọng), đến tự trọng cao. Tự trọng cao là sự đánh giá đúng mức về bản thân, biết bảo vệ danh dự của mình một cách phù hợp trong các hoàn cảnh cụ thể. Tự trọng thấp là sự coi thường, thiếu tin tưởng vào bản thân, tự hạ thấp mình, chấp nhận hoặc không coi trọng các đánh giá không đúng hoặc xúc phạm đến giá trị nhân cách của mình. Thiếu tự trọng thể hiện thái độ tiêu cực của cá nhân đối với bản thân. Nó là một yếu tố dẫn đến sự thiếu tôn trọng của người khác đối với mình. Những thanh niên có tính tự trọng thấp thường gặp nhiều khó khăn trong giao tiếp và cản trở sự phát triển nhân cách của mình.

Cần phân biệt tính tự trọng với tính tự kiêu, thái độ nhút nhát hay sự thiếu phê phán đối với bản thân của thanh niên. Nhiều người trong số họ đánh giá

không đúng bản thân mình (quá cao hoặc quá thấp). Từ đó có thái độ không đúng đối với bản thân và với người khác. Sự tin tưởng bản thân một cách quá mức và thiếu căn cứ thường gây khó chịu, xung đột và thất vọng từ phía người lớn. Cách tốt nhất để giúp những thanh niên này không phải là phê phán họ mà cần tổ chức cho họ hoạt động và giao tiếp, để thông qua đó họ có các trải nghiệm thực tế. Bằng con đường tự trải nghiệm, họ sẽ có thái độ đúng về bản thân mình.

2. Lí tưởng sống và tính tích cực xã hội của thanh niên

2.1. Sự hình thành lí tưởng sống và kế hoạch đường đời của thanh niên

– *Lí tưởng sống của thanh niên:* Theo đúng nghĩa của nó, lí tưởng sống được hình thành và phát triển mạnh ở tuổi thanh niên. Trước đó, trong thời kì tuổi thiếu niên, nhiều em cũng đã có và thể hiện khá rõ lí tưởng sống của mình. Tuy nhiên, trong đa số trường hợp, chúng thường chỉ là biểu tượng về các cá nhân cụ thể có ảnh hưởng lớn đến các em và được các em ngưỡng mộ như: thầy cô giáo, ca sĩ, vận động viên thể thao, nhà văn, nhà khoa học... Sang tuổi thanh niên, "hình mẫu người lí tưởng" không còn gắn liền với các cá nhân cụ thể mà có tính khái quát cao về các phẩm chất tâm lí, nhân cách điển hình của nhiều cá nhân trong các lĩnh vực hoạt động, nghề nghiệp được thanh niên quý trọng và ngưỡng mộ, noi theo...

Một điểm đặc trưng trong lí tưởng của thanh niên là *lí tưởng nghề* và *lí tưởng đạo đức cao cả*. Lí tưởng này được thể hiện qua mục đích sống, qua sự say mê với việc học tập, nghiên cứu và lao động nghề nghiệp; qua nguyện vọng được tham gia các hoạt động mang lại giá trị xã hội lớn lao, được cống hiến sức trẻ của mình, ngay cả trong trường hợp nguy hiểm đến tính mạng của bản thân. Nhiều thanh niên luôn ngưỡng mộ và cố gắng theo các thần tượng của mình trong các tác phẩm văn học, phim truyền hình cũng như trong cuộc sống.

Có sự khác nhau khá rõ về giới giữa lí tưởng của nam và nữ thanh niên. Đối với nữ thanh niên, lí tưởng sống về nghề nghiệp, về đạo đức xã hội thường mang tính nữ và không bộc lộ rõ và mạnh như nam.

Điều cần lưu ý là trong thanh niên, đặc biệt là thanh niên học sinh, vẫn còn một bộ phận thanh niên bị lệch lạc về lí tưởng sống. Những thanh niên này thường tôn thờ một số tính cách riêng biệt của các nhân cách xấu như ngang tàng, càn quấy... và coi đó là biểu hiện của thanh niên anh hùng, hảo hán...

Việc giáo dục lí tưởng của thanh niên, đặc biệt là các thanh niên học sinh cần đặc biệt lưu ý tới nhận thức và trình độ phát triển tâm lí của các em.

– *Kế hoạch đường đời* là một khái niệm rộng, bao hàm từ sự xác định các giá trị đạo đức, mức độ kì vọng vào tương lai, nghề nghiệp, phong cách sống... Ở tuổi thiếu niên, kế hoạch đường đời còn mơ hồ và chưa tách khỏi ước mơ. Thiếu niên chỉ đơn giản tưởng tượng mình trong các vai trò xã hội khác nhau và so sánh mức độ hấp dẫn của chúng, nhưng không quyết định dứt khoát vai trò nào cho bản thân và cũng chưa có hành động tích cực để đạt đến vai trò đó. Sang tuổi thanh niên thì tính tất yếu của sự lựa chọn vai trò trở lên rõ ràng. Từ nhiều khả năng ở tuổi thiếu niên dần dần hình thành nên đường nét của một vài phương án hiện thực và có thể được chấp nhận. Đến cuối tuổi thanh niên, một trong số vài phương án ban đầu sẽ trở thành lẽ sống, định hướng hành động của họ.

Vấn đề quan trọng nhất và là sự bận tâm nhất của thanh niên học sinh trong việc xây dựng kế hoạch đường đời là vấn đề *nghề và chọn nghề, chọn trường học nghề*. Xu hướng và hứng thú nghề đã xuất hiện từ tuổi thiếu niên. Tuy nhiên, chỉ đến khi bước sang tuổi thanh niên thì xu hướng nghề mới trở nên cấp thiết và mang tính hiện thực. Hầu hết thanh niên học sinh đều phải đối mặt với việc lựa chọn nghề nghiệp cho tương lai. Việc lựa chọn nghề và trường học nghề luôn luôn là mối quan tâm lớn nhất và là sự khó khăn của đa số học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông. Về chủ quan, sự hiểu biết về nghề của thanh niên học sinh còn hạn chế. Nhiều thanh niên chưa thực sự hiểu rõ mạng lưới nghề hiện có trong xã hội, chưa phân biệt rõ sự khác nhau giữa nghề và trường đào tạo nghề, nên ít em hướng đến việc chọn nghề mà chủ yếu chọn trường để học. Việc chọn nghề của số thanh niên này không phải với tư cách là chọn một lĩnh vực việc làm ổn định phù hợp với khả năng và điều kiện của mình, không phải là một nghề để mưu sinh, mà chủ yếu chỉ là sự khẳng định mình trước bạn hoặc chủ yếu là theo đuổi chí hướng có tính chất lí tưởng hoá của mình. Vì vậy, mặc dù các em ý thức được tầm quan trọng của việc chọn nghề nhưng hành vi lựa chọn của các em vẫn cảm tính. Về khách quan, trong nền kinh tế hiện đại, mạng lưới nghề rất đa dạng, phong phú và biến động, nên việc định hướng và lựa chọn giá trị nghề của thanh niên trở lên rất khó. Việc giáo dục nghề và hướng nghiệp cho học sinh luôn là việc làm rất quan trọng của trường phổ thông và toàn xã hội.

2.2. Tính tích cực xã hội của thanh niên

So với các lứa tuổi trước, tuổi thanh niên có tính tích cực xã hội rất cao và được thể hiện qua một số khía cạnh sau:

– Nhu cầu tinh thần của thanh niên rất cao. Thanh niên là tầng lớp rất nhạy cảm với các sự kiện chính trị – xã hội, kinh tế... của đất nước. Họ không chỉ quan tâm tới hoạt động chính của họ (học tập hoặc lao động sản xuất) mà còn quan tâm sâu sắc đến tình hình chính trị, kinh tế – xã hội, văn hoá trong nước và trên thế giới.

– Hứng thú nhận thức và hứng thú tham gia các hoạt động xã hội, văn hoá, nghệ thuật, thể thao, du lịch, các câu lạc bộ, diễn đàn tuổi trẻ về mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đặc biệt là các vấn đề liên quan trực tiếp tới thanh niên.

– Một trong những biểu hiện rõ nhất của tính tích cực xã hội của thanh niên là phạm vi và mức độ tham gia các hoạt động xã hội.

Phạm vi hoạt động xã hội của thanh niên rất rộng. Dù rất bận học tập hoặc lao động sản xuất, thanh niên vẫn say mê các hoạt động xã hội, từ các hoạt động mang ý nghĩa chính trị, liên quan tới vận mệnh của xã hội, quốc gia đến các phong trào xã hội hằng ngày. Họ là lực lượng chủ yếu và đi đầu trong các sự kiện trọng đại của đất nước, dân tộc.

Thanh niên tham gia các hoạt động chính trị xã hội với tinh thần lãng mạn và nhiệt huyết của tuổi trẻ, dám nghĩ, dám làm, muốn cống hiến sức lực của mình cho sự nghiệp lớn lao nào đó. Vì vậy, nhiều thanh niên đã làm được những việc phi thường. Tuy nhiên, do trình độ nhận thức về chính trị – xã hội của một số thanh niên chưa cao nên nhiều khi dẫn đến các hành động sai lầm.

3. Lĩnh vực tình cảm của thanh niên

Sự phát triển đời sống tình cảm của thanh niên đã đạt tới mức trưởng thành và ổn định. Các lĩnh vực như: đạo đức, trí tuệ, thẩm mĩ, tình bạn, tình yêu của lứa tuổi này đã có sự gắn kết hài hoà giữa nhận thức – xúc cảm – hành động ý chí và đã thực sự trở thành động lực mạnh mẽ, thúc đẩy thanh niên hành động. Nói cách khác, tình cảm ở thanh niên phát triển và đã thực sự trở thành các phẩm chất, các thuộc tính tâm lí ổn định và bền vững trong cấu trúc nhân cách tuổi thanh niên.

3.1. Tình bạn của thanh niên

Tình bạn của thanh niên đã được nâng lên mức đồng chí (cùng chí hướng), khác với tuổi thiếu niên chủ yếu là đồng tính cách, sở thích, thói quen...

Tuổi thiếu niên đã diễn ra quá trình tìm kiếm tình bạn căng thẳng. Tuổi thanh niên cũng vậy, hơn nữa còn đi vào chiều sâu hơn. Tiêu chí kết bạn là sự

tâm tình, thân mật, tình cảm ấm áp và cùng chí hướng phấn đấu vì giá trị nào đó. Do tự ý thức phát triển mạnh, thanh niên có nhu cầu tìm kiếm "cái tôi" khác, ở bên ngoài "cái tôi" của bản thân. Nhu cầu này lần đầu tiên xuất hiện trong cuộc đời cá nhân và là cơ sở để thanh niên thường "dốc bầu tâm sự" với bạn, được chia sẻ những rung cảm của mình.

Tính chất và mức độ tâm tình của tuổi thanh niên có sự khác nhau về giới. Nhìn chung, nhu cầu tình bạn thân mật ở nữ thanh niên xuất hiện sớm hơn so với nam giới. Quan niệm về tình bạn của thanh niên cũng có phần khác biệt về mặt cá nhân. Một số cho rằng đã là bạn thân thì chỉ có một vài người, số khác quan niệm, có thể có nhiều bạn thân.

Một trong những điểm nổi bật trong tình bạn tuổi thanh niên là tính xúc cảm cao. Trong đa số trường hợp, tình bạn khác giới tuổi thanh niên có nhiều điểm của tình yêu nam – nữ (cũng say mê, nồng nàn, trung thành, hi sinh, hạnh phúc, thẹn thùng, ghen tuông và đau khổ phải chia li...). Trên thực tế, có nhiều trường hợp từ tình bạn khác giới chuyển sang tình yêu và đi đến hôn nhân.

Tình bạn của thanh niên rất bền vững. Những quan hệ bạn bè trong thời kì thanh niên thường được lưu giữ trong suốt cả đời người.

3.2. Tình yêu của thanh niên

Một trong những đặc trưng điển hình nhất của thanh niên là *tình yêu*. Tình yêu là tuyệt tác chỉ có ở con người và lần đầu tiên xuất hiện ở lứa tuổi thanh niên theo đúng nghĩa của nó.

Thực ra, ở cuối tuổi thiếu niên, các em trai và em gái đã xuất hiện những rung động đầu đời đối với bạn khác giới. Tuy nhiên, đó mới chỉ là những xúc cảm có phần mơ hồ và không ổn định. Ở tuổi thanh niên, tình yêu nam nữ là sự hoà hợp giữa sự say mê, cuồng nhiệt và đằm thắm của tình yêu với tình dục và với trách nhiệm xã hội. Tình yêu của thanh niên, nhất là thanh niên trưởng thành, đã mang tính hiện thực, ổn định và sâu sắc. Đa số hướng tới hôn nhân. Về phương diện cá nhân, nếu trong giai đoạn này tình yêu không được thoả mãn hoặc bị vấp váp, thất bại, thì sẽ gặp nhiều khó khăn trong tiến trình tìm kiếm bạn đời ở các giai đoạn sau.

Có thể nhận biết tình yêu nam nữ qua một số dấu hiệu: Quan tâm chăm sóc đặc biệt người mình yêu, mong muốn được giúp đỡ người mình yêu; rất cần đến người mình yêu; có khát vọng mãnh liệt được ở bên cạnh người yêu và được

người yêu chăm sóc, chiều chuộng; tin tưởng vào người yêu; khoan dung, độ lượng với người yêu, ngay cả với sai lầm và khuyết điểm của người yêu.

Tình yêu của thanh niên có thể được thúc đẩy bởi nhiều định hướng giá trị khác nhau. Có thể kể ra một số định hướng chính: *Một là,* yêu vì vẻ đẹp: Những thanh niên yêu vì vẻ đẹp thường bị hấp dẫn, cuốn hút bởi thể chất, bởi cái đẹp cơ thể. Họ yêu vẻ đẹp của cơ thể. Tình yêu vẻ đẹp rất mãnh liệt nhưng chóng tàn. *Hai là,* tình yêu – bạn bè: Đây là tình yêu được nảy sinh từ tình bạn hay như tình bạn. Đó là sự đồng điệu, đồng cảm giữa hai tâm hồn. Tình yêu này khi đã được nảy sinh thì ngày càng sâu sắc hơn. Trong trường hợp tình yêu phai nhạt, sẽ nhạt từ từ và có thể chuyển sang tình bạn. *Ba là,* tình yêu vị tha: Đây là tình yêu dâng hiến, trinh trắng và không đòi hỏi. Đây là tình yêu nhuốm màu lãng mạn, tiểu thuyết và lí tưởng hoá. *Bốn là,* tình yêu – trò chơi: Tình yêu được coi như là trò chơi, giải trí, thú tiêu khiển trong cuộc sống. Những thanh niên yêu nhau với tư cách là trò chơi thường có xu hướng thô tục hoá, đơn giản hoá tình yêu. Họ thường bất cẩn và thiếu trách nhiệm, thiếu nghiêm túc với tình yêu, thậm chí cả danh dự. *Năm là,* tình yêu thực dụng: Những người có tình yêu thực dụng coi tình yêu, thậm chí hôn nhân như một loại hàng hoá, đổi chác. Họ dùng lí trí để phân tích thiệt hơn trong tình yêu và rất quan tâm tới địa vị, xuất thân, hoàn cảnh, học vấn của người định yêu. Nếu tìm được đối tượng phù hợp, họ sẽ tiếp cận và tình yêu sẽ nảy nở. Tình yêu thực dụng như con dao hai lưỡi, rất dễ làm vỡ mộng và tổn thương những người trong cuộc.

Các kiểu định hướng giá trị yêu cơ bản nêu trên có thể thay đổi theo lứa tuổi. Chẳng hạn, thanh niên mới lớn thiên về tình yêu vẻ đẹp và vị tha, còn thanh niên trưởng thành chấp nhận tình yêu mang tính thực tế hơn. Cũng cần lưu ý, ngoài các định hướng chính nêu trên, trong thực tiễn còn có các loại pha trộn giữa chúng.

Có sự khác nhau rõ nét về kì vọng trong tình yêu của thanh niên nam và nữ. Thanh niên nam có xu hướng tách tình yêu ra khỏi tình dục, còn nữ giới lại mong gắn kết hai lĩnh vực đó với nhau. Trong quan hệ yêu đương, khi nữ giới tìm kiếm quan hệ tình cảm thì một số nam giới chủ động tìm kiếm quan hệ tình dục. Sự khác biệt này đôi khi làm cho nữ giới lâm vào tình cảnh khó khăn, dằn vặt: Nếu đồng ý thì sợ người yêu sẽ được thoả mãn và bỏ rơi mình, còn nếu không đồng ý thì sợ người ta sẽ nói "anh rất kính trọng em" và rồi cũng chia tay.

Nhìn chung, tình yêu ở lứa tuổi thanh niên về cơ bản là tình cảm lành mạnh. Vì vậy, người trưởng thành và xã hội không nên can thiệp thô bạo vào thế giới tình cảm của họ, càng không được chế giễu, quở trách, cấm đoán thanh niên khi ở họ xuất hiện tình yêu, mà nên trao đổi, tham vấn và trợ giúp họ khi gặp khó khăn, đặc biệt đối với thanh niên mới lớn. Mặt khác, cũng cần khắc phục, hạn chế các hiện tượng thiếu lành mạnh của một số thanh niên trong quan hệ nam – nữ, nhất là trong điều kiện phương tiện thông tin phát triển nhanh và xu hướng thực dụng ngày càng phổ biến trong xã hội hiện đại.

III. HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP VÀ SỰ PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC, TRÍ TUỆ CỦA THANH NIÊN HỌC SINH

Ở nước ta hiện nay, nhiều học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở tiếp tục học lên trung học phổ thông. Đối với số thanh niên này, hoạt động chính vẫn là học tập và còn phụ thuộc vào gia đình về kinh tế. Vì vậy, ngoài các đặc điểm tâm lí chung của thanh niên, thanh niên học sinh có những đặc trưng riêng.

1. Hoạt động học tập của thanh niên học sinh

So với thiếu niên, học tập của thanh niên học sinh có nhiều điểm khác. Điều này được thể hiện qua bốn điểm sau:

– *Thứ nhất,* nội dung các môn học ở trường trung học phổ thông có tính lí luận cao hơn, khối lượng kiến thức nhiều hơn so với nội dung học trung học cơ sở. Ở trường tiểu học, học sinh chủ yếu được làm quen và hình thành hoạt động học tập, thông qua các khái niệm gắn với các sự vật cụ thể; ở trung học cơ sở, học sinh chủ yếu học phương pháp học và bước đầu lĩnh hội các khái niệm khoa học; ở trường trung học phổ thông, học sinh phải lĩnh hội hệ thống khái niệm có tính trừu tượng. Vì vậy, việc học đòi hỏi sự nỗ lực, tính độc lập và sự phát triển cao của tư duy lí luận.

– *Thứ hai,* thái độ học tập của thanh niên học sinh có nhiều điểm chú ý. Một mặt, các em có tính tự giác cao hơn, tích cực hơn so với các lứa tuổi trước, do các em ý thức được tầm quan trọng của việc học tập đối với nghề nghiệp trong tương lai. Mặt khác, thái độ học tập của các em đã có sự phân hoá cao. Việc học tập của các em có tính lựa chọn rõ ràng. Các em tập trung học nhiều hơn đối với các môn học liên quan tới nghề và trường đại học, cao đẳng định chọn để thi, hoặc các môn gây hứng thú đặc biệt. Do tập trung vào một số môn học, nên các môn khác ít được chú ý hơn.

– *Thứ ba,* động cơ học tập của thanh niên học sinh có tính hiện thực, gắn liền với nhu cầu và xu hướng nghề nghiệp. Các động cơ khác như động cơ xã hội (học vì danh dự, vì lời khen...) không còn chiếm ưu thế như đối với học sinh các lớp dưới.

– *Thứ tư,* có sự phân hoá rất rõ ở thanh niên học sinh trong học tập. Ở lứa tuổi này xuất hiện nhiều nhóm học sinh, trong đó có hai nhóm cần được chú ý nhiều: Nhóm học sinh có năng khiếu trong lĩnh vực nào đó (khoa học tự nhiên, công nghệ, nghệ thuật, thể thao...), được tuyển chọn và được học tập trong các trường lớp, chuyên từ nhỏ; những học sinh có năng lực tốt và có hứng thú cao với các môn học nhất định. Đây là những học sinh có năng lực, tích cực, có động cơ nhận thức cao và tự giác, say mê học tập. Vì vậy, các em thường đạt thành tích cao trong học tập. Ngược với nhóm trên, không ít học sinh có kết quả học không tốt, thường ngại học. Nhiều em trong số này cho rằng trong điều kiện thi cử như hiện nay, việc học để vào đại học của mình là khó khăn. Do vậy, các em học với thái độ đối phó. Thậm chí có hành vi tiêu cực như bỏ học, trốn học hoặc các hành vi tương tự.

2. Sự phát triển nhận thức và trí tuệ của thanh niên học sinh

Phạm vi đối tượng nhận thức của đa số thanh niên học sinh rất rộng, các em quan tâm tìm hiểu nhiều lĩnh vực, kể các các lĩnh vực bên ngoài nội dung học tập. Các em ham thích hoạt động đọc sách báo, phim ảnh và các sinh hoạt trao đổi khoa học. Vốn hiểu biết của các em rất phong phú và sâu sắc. *Tính độc lập, chủ động, sáng tạo trong nhận thức là phẩm chất tâm lí đặc trưng của thanh niên học sinh,* do vị thế xã hội và sự phát triển tâm lí của các em tạo ra. Trong nhiều lĩnh vực, các em có chính kiến rõ ràng. Tuy nhiên, các phẩm chất nhận thức này ở học sinh phụ thuộc rất nhiều vào hoạt động dạy học của nhà trường. Trong thực tế hiện nay, nội dung và phương pháp dạy học trong nhà trường còn nhiều bất cập, làm ảnh hưởng đến khả năng nhận thức của các em.

Hứng thú học tập của thanh niên học sinh sâu sắc hơn so các lứa tuổi trước, thậm chí trở thành niềm đam mê ở nhiều em. Mặt khác, hứng thú học tập của các em có sự phân hoá rất rõ. Một số quan tâm nhiều đến các môn khoa học tự nhiên, số khác lại hướng đến các môn khoa học xã hội... Sự phân hoá hứng thú của học sinh đến các môn học khác nhau chủ yếu liên quan tới các môn học sẽ phải thi vào đại học hoặc vào trường dạy nghề tương ứng.

Năng lực nhận thức của thanh niên học sinh cũng phát triển ở mức độ cao và đa dạng. Nhiều em đã bộc lộ tài năng thực sự về lĩnh vực nào đó, nhất là các em được học trong hệ thống trường, lớp năng khiếu.

Các quá trình nhận thức cảm tính phát triển theo chiều hướng thành phần chủ định ngày càng chiếm ưu thế. Óc quan sát phát triển mạnh. Quá trình quan sát có mục đích rõ ràng và mang tính hệ thống. Trí nhớ logic – từ ngữ trừu tượng tăng lên và chiếm ưu thế. Các em đã sử dụng khá phổ biến các phương pháp ghi nhớ có ý nghĩa. Việc học thuộc lòng theo kiểu máy móc ít được sử dụng, nhiều khi còn bị xem thường. Năng lực di chuyển và phân phối chú ý được phát triển và hoàn thiện một cách rõ rệt. Các em có thể vừa nghe giảng bài, vừa ghi chép và vừa có thể theo dõi nội dung suy nghĩ của mình. Nhiều em có khả năng chống lại có hiệu quả những kích thích làm phân tán chú ý.

Sự phát triển trí tuệ của cá nhân được đặc trưng bởi hai yếu tố: các thao tác trí tuệ và vốn tri thức, khái niệm, kinh nghiệm cá nhân tiếp thu được. Ở tuổi thanh niên học sinh, các thao tác trí tuệ của cá nhân đạt đến độ trưởng thành, tức là các thao tác trí tuệ trừu tượng đã phát triển cao. Do phải làm việc với khối lượng lớn tri thức từ bài giảng của thầy cô giáo và tài liệu học tập nên các em phát triển nhanh khả năng phân tích, trừu tượng hoá, khái quát hoá và tổng hợp tài liệu lí luận. Khả năng độc lập và tính phê phán của tư duy cũng phát triển mạnh. Các em có thể độc lập giải thích nguyên nhân, chứng minh hoặc bác bỏ giả thuyết và đưa ra các kết luận theo ý riêng của mình về một vấn đề khoa học cũng như trong cuộc sống. Mặt khác, thông qua các môn khoa học được học trong nhà trường, các em cũng đã tích luỹ được hệ thống khái niệm khoa học cơ bản về tự nhiên, xã hội và tư duy. Các khái niệm khoa học này đã trở thành công cụ đắc lực cho hoạt động trí tuệ của các em. Nhìn chung, trí tuệ của thanh niên học sinh đã đạt đến mức độ trưởng thành.

3. Định hướng giá trị nghề và chọn nghề của thanh niên học sinh

Chọn nghề luôn là mối quan tâm thường trực của học sinh trong suốt thời kì học trung học phổ thông, thậm chí trung học cơ sở. Những câu hỏi kiểu như: "Học lên đại học hay học nghề?, Vào học trường nào?, Sẽ làm nghề gì?, Sẽ trở thành người như thế nào về phương diện nghề nghiệp?"... Nhiều công trình nghiên cứu đã phát hiện, trong quá trình định hướng giá trị và chọn nghề, sự biến đổi của thanh niên học sinh và sinh viên trải qua ba giai đoạn:

– Giai đoạn 1: Bắt đầu từ 13 hoặc 15 tuổi (cuối trung học cơ sở, đầu trung học phổ thông). Giai đoạn này ở học sinh xuất hiện những biểu tượng ban đầu về nghề nghiệp và giá trị của các nghề. Các em đã có sự đánh giá, so sánh những yêu cầu của các nghề với khả năng của mình đối với nghề đó. Đặc điểm chung của giai đoạn này là học sinh đã hướng đến một số nghề nhất định sẽ theo đuổi trong tương lai. Tuy nhiên, các em thường đánh giá cao bản thân mình và lí tưởng hoá lĩnh vực nghề nghiệp sẽ chọn, do sự hiểu biết về nghề cũng như hệ thống nghề trong xã hội còn mơ hồ, cảm tính và phiến diện. Định hướng ban đầu về nghề của học sinh trong giai đoạn này chưa ổn định, thường xuyên thay đổi theo mức độ nhận thức của các em qua các năm học.

– Giai đoạn 2: Bắt đầu thường từ 16 đến 18 tuổi (cuối trung học phổ thông): Giai đoạn cụ thể hoá. Trong giai đoạn này, thanh niên rất tích cực tìm hiểu đặc điểm các nghề trong xã hội, thường xuyên so sánh, cân nhắc các giá trị cũng như các yêu cầu của từng nghề và thường xuyên đối chiếu với khả năng, điều kiện của bản thân. Các em đã rất tích cực học tập các môn học liên quan trực tiếp tới việc tuyển chọn một vài nghề dự định sẽ theo đuổi. Đến năm cuối của trung học phổ thông, hầu hết học sinh đã lựa chọn cho mình một vài nghề và trường học nghề tương ứng. Đồng thời cũng đã chuẩn kiến thức và tâm thế cho việc tuyển chọn và học nghề đã lựa chọn.

– Giai đoạn 3: Bắt đầu từ 19 đến 20 tuổi (tuổi sinh viên học nghề): Giai đoạn thực hiện. Trong giai đoạn này, thanh niên trực tiếp tham gia vào việc học nghề và trải nghiệm các công việc cụ thể của nghề. Đây là giai đoạn cá nhân tích luỹ kiến thức, hình thành kĩ năng và các yếu tố tâm lí phù hợp với các công việc của nghề trong tương lai. Mặc dù đang học nghề nhưng trong giai đoạn này tâm lí nghề của cá nhân thường không ổn định, hay dao động. Vì vậy, việc tiếp tục hướng nghiệp cho sinh viên là rất cần thiết để tạo ra sự ổn định tâm lí và tâm thế tích cực cho việc chuẩn bị bước vào guồng máy sản xuất của xã hội.

Có sự khác biệt tương đối rõ ràng về các phương diện cá nhân, giới, tầng lớp xã hội và truyền thống văn hoá trong việc định hướng giá trị và chọn nghề của thanh niên học sinh trước khi bước vào các trường học nghề.

Mặc dù luôn trăn trở với nghề nghiệp trong tương lai nhưng sau khi kết thúc trung học phổ thông, nhiều em vẫn chưa chọn được nghề phù hợp với mình. Vì đây là công việc rất khó khăn đối với thanh niên học sinh. Quá trình định hướng giá trị và chọn nghề của thiếu niên và thanh niên học sinh chịu sự tác động của

nhiều yếu tố như: sự phát triển, biến đổi và quảng bá của mạng lưới nghề trong xã hội trên các phương tiện thông tin và các phương thức khác; mức độ tích cực của học sinh; yếu tố văn hoá cộng đồng và hoạt động hướng nghiệp của xã hội. Trong suốt thời kì định hướng giá trị và chọn nghề của thanh niên học sinh, việc hướng nghiệp của gia đình, nhà trường và xã hội có vai trò chủ đạo.

IV. HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP VÀ ĐẶC ĐIỂM TÂM LÍ CỦA THANH NIÊN SINH VIÊN

1. Sinh viên và hoạt động của sinh viên

1.1. Quan niệm về giai đoạn tuổi sinh viên

Thuật ngữ "*sinh viên*" có gốc từ tiếng Latinh "studens", nghĩa là người làm việc, người tìm kiếm, khai thác tri thức. Sinh viên là những người đang chuẩn bị cho một hoạt động mang lại lợi ích vật chất hay tinh thần của xã hội. Các hoạt động học tập, nghiên cứu khoa học, sản xuất hay hoạt động xã hội của họ đều phục vụ cho việc chuẩn bị tốt nhất cho hoạt động mang tính nghề nghiệp của mình sau khi kết thúc quá trình học trong các trường nghề.

Về tuổi sinh học, đa số sinh viên thuộc lứa tuổi thanh niên từ 17 đến 25 tuổi, một số ít có tuổi đời thấp hoặc cao hơn tuổi thanh niên. Vì vậy, sự phát triển và trưởng thành về giải phẫu và sinh lí của tuổi thanh niên là đặc trưng cho lứa tuổi sinh viên.

Về phương diện xã hội, sinh viên cũng giống thanh niên học sinh là nhóm người chưa ổn định, còn phụ thuộc về địa vị xã hội do chưa thực sự tham gia vào guồng máy sản xuất của xã hội. Vì vậy, đặc điểm tâm lí của họ có phần khác so với thanh niên cùng lứa tuổi nhưng đã có việc làm ổn định và trưởng thành về nghề nghiệp.

1.2. Hoạt động học tập và đặc điểm tâm lí của sinh viên

Hoạt động học tập là hoạt động chủ yếu của sinh viên. Tuy nhiên, học tập của sinh viên khác xa học tập của thanh niên học sinh cả về chức năng, tính chất và động cơ học.

1.2.1. Chức năng học của sinh viên

Học của sinh viên không đơn thuần là lĩnh hội các tri thức khoa học phổ thông mà là quá trình học tập nghề nghiệp. Đối tượng học của sinh viên là tri thức, kĩ năng và nhân cách nghề. Ngay cả với những sinh viên học tập trong các lĩnh vực

khoa học cơ bản như Toán, Vật lí, Hoá học, Triết học... thì đó cũng là quá trình học mang tính nghề nghiệp, là quá trình chuẩn bị trở thành chuyên gia trong các lĩnh vực khoa học đó.

1.2.2. Tính chất học của sinh viên

Do chức năng học tập mang tính nghề nghiệp cao nên tính chất học của sinh viên có nhiều điểm khác với học phổ thông.

– *Thứ nhất,* tính mục đích của việc học rất rõ ràng. Học tập trong các trường đại học, cao đẳng hay trường nghề là quá trình học nghề, học để trở thành người lao động có kĩ năng cao và sáng tạo trong lĩnh vực nghề tương ứng.

– *Thứ hai*, đối tượng học tập của sinh viên là hệ thống tri thức, kĩ năng cơ bản có tính hệ thống và tính khoa học của một lĩnh vực khoa học công nghệ nhất định. Điều này khác với học trong trường phổ thông là những tri thức khoa học có tính phổ thông và đã được sư phạm hoá cao.

– *Thứ ba,* việc học tập của sinh viên mang tính nghiên cứu cao. Ở phổ thông, học sinh chủ yếu làm việc với giáo viên, học theo kiến thức và chỉ dẫn của thầy cô giáo. Trong khi đó, ở đại học, sinh viên chủ yếu làm việc với các tài liệu khoa học; việc học của sinh viên chủ yếu mang tính tự nghiên cứu, tìm tòi trong các tài liệu khoa học, các phương tiện thông tin, kĩ thuật, trên thư viện, phòng thực hành, thực nghiệm.

Do sự khác biệt này nên các sinh viên mới nhập học (năm thứ nhất) thường gặp bỡ ngỡ, khó khăn trong việc chuyển từ phương pháp học phổ thông sang học theo phương pháp học đại học. Vì vậy, nhiều sinh viên không đạt thành tích học tập cao, mặc dù khi học phổ thông luôn là học sinh giỏi. Ở đây, những buổi trao đổi về phương pháp học tập cho sinh viên mới vào trường thường có ý nghĩa thực tiễn to lớn, giúp cho họ nhanh chóng thích ứng với phương pháp học mới.

– *Thứ tư,* học tập của sinh viên mang tính tự giác cao. Học tập của học sinh phổ thông luôn có sự kiểm tra giám sát thường xuyên của tập thể lớp và của giáo viên, bằng nhiều hình thức như: kiểm tra đầu hay giữa tiết học, kiểm tra thường kì... Tức là việc học của học sinh phổ thông diễn ra trong kỉ luật của tổ chức. Ngược lại, việc học của sinh viên có tính độc lập, tự do cao. Họ được toàn quyền quyết định việc học của mình theo yêu cầu của giảng viên. Vì vậy, cốt lõi trong việc học của sinh viên là sự *tự ý thức về học tập* của họ, đặc biệt là

trong môi trường học theo tích luỹ tín chỉ. Trong điều kiện tính độc lập, tự do cao thì sự tự ý thức và tính kỉ luật tự giác là nhân tố quyết định sự thành công của việc học. Chỉ có sinh viên nào biết tổ chức quá trình học tập của mình một cách khoa học, tự giác thì mới hi vọng mang lại kết quả cao. Ngược lại sẽ dẫn đến hiện tượng học dồn, học ép và nảy sinh các hành vi tiêu cực khi sắp đến ngày thi.

Những đặc điểm trên cho thấy học tập của sinh viên có sự căng thẳng cao về trí tuệ và nhân cách. Đó là sự chuẩn bị trực tiếp các yếu tố tâm lí cần thiết để bước vào môi trường lao động nghề nghiệp căng thẳng của tuổi trưởng thành.

1.2.3. Động cơ học của sinh viên

Động cơ học của sinh viên có sự phân hoá và đa dạng hơn so với học phổ thông.

Trong quá trình học ở đại học, mỗi sinh viên thường có các động cơ học tập nhằm thoả mãn nhu cầu riêng của mình. Có thể khái quát thành bốn nhóm động cơ học phổ biến trong sinh viên:

– *Động cơ nhận thức khoa học:* Sinh viên có động cơ này là học tập nhằm thoả mãn nhu cầu tri thức khoa học. Họ học vì say mê, hứng thú đối với các vấn đề lí luận khoa học, vì sự khát khao khám phá tri thức mới...

– *Động cơ nghề nghiệp:* Đa số sinh viên học tập vì nhu cầu nghề nghiệp sau này. Họ học tập vì muốn tạo ra cơ sở vững chắc cho nghề nghiệp tương lai.

– *Động cơ học vì giá trị xã hội:* Những sinh viên này học chủ yếu không phải vì nhu cầu kiến thức hay nghề nghiệp mà chủ yếu vì giá trị xã hội của việc học mang lại. Chẳng hạn, nhiều sinh viên học tập do ý thức trách nhiệm công dân, mong muốn được cống hiến vì lợi ích của dân tộc, cộng đồng... Thuộc loại động cơ này có cả những sinh viên vì lợi ích cá nhân cần bằng cấp để cần đảm bảo cho lợi ích khác.

– *Động cơ tự khẳng định mình trong học tập:* Đây là những sinh viên ý thức được năng khiếu, khả năng, sở trường của mình và mong muốn được khẳng định những điều đó trước mọi người.

Những động cơ trên đều có giá trị thúc đẩy hoạt động học tập của sinh viên. Tuy nhiên, tuỳ thời điểm và tuỳ loại sinh viên, các động cơ trên có sức mạnh thúc đẩy khác nhau.

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng tới động cơ học của sinh viên như: nội dung tri thức khoa học, phương pháp dạy học của giảng viên, ý thức của sinh viên về giá trị của việc học...

1.3. Các hoạt động khác của sinh viên

Ngoài hoạt động học tập nghề nghiệp, nghiên cứu khoa học, hầu hết sinh viên còn tích cực tham gia các hoạt động chính trị – xã hội, hoạt động thể thao, văn hoá, văn nghệ.

Hoạt động chính trị – xã hội là biểu hiện sự trưởng thành về mặt xã hội của thanh niên sinh viên. Hầu hết thanh niên sinh viên đều hứng thú và nhiệt tình tham gia các hoạt động chính trị – xã hội, từ các hoạt động của tập thể lớp của trường đến các hoạt động có tính chính trị – xã hội rộng lớn tác động mạnh mẽ tới đời sống xã hội. Có thể nói sinh viên là tầng lớp rất nhạy cảm với các sự kiện chính trị – xã hội và là tầng lớp có tính tích cực xã hội cao. Họ sẵn sàng tham gia vào các sự kiện chính trị với sự say mê và cống hiến, hi sinh của tuổi trẻ. Vì vậy, trong thực tiễn, thanh niên là lực lượng tiên phong và chủ lực trong các hoạt động chính trị – xã hội của đất nước.

Bên cạnh các hoạt động chính trị – xã hội, sinh viên còn rất tích cực tham gia các hoạt động văn hoá, văn nghệ, thể thao, du lịch – các hoạt động thể hiện sự năng động của tuổi trẻ. Tham gia các hoạt động này, sinh viên có điều kiện để học tập, để thể hiện và khẳng định mình, đồng thời là cơ hội để giao lưu và kết bạn với nhau, nhằm thoả mãn nhu cầu tình bạn, tình yêu và các nhu cầu tinh thần khác.

Một loại hoạt động đặc biệt, ngày càng thu hút nhiều thanh niên sinh viên tham gia là *lao động có thu nhập kinh tế*. Loại hoạt động này trước đây được coi là cá biệt thì ngày nay có tính phổ biến trong sinh viên. Nhiều sinh viên ngoài học tập, thường dành thời gian còn lại trong ngày để làm thêm (tập sự nghề trong các xưởng, gia sư, phục vụ tại các nhà hàng...). Có nhiều loại động cơ thúc đẩy sinh viên lao động có thu nhập như: mong muốn được thực hành thêm về nghề đang học, nâng cao thêm hiểu biết về xã hội... Tuy nhiên, đa số trường hợp là do nhu cầu thu nhập kinh tế. Việc làm thêm ngoài giờ học của nhiều sinh viên có thể mang lại lợi ích nhất định song cũng gây nhiều phiền phức trong quá trình học tập và rèn luyện nghề nghiệp của sinh viên. Trong thực tiễn đây là vấn đề cần được xã hội quan tâm.

2. Những đặc điểm tâm lí chủ yếu của thanh niên sinh viên

2.1. Xây dựng kịch bản đường đời

Tuổi thiếu niên và thanh niên học sinh đã có kế hoạch đường đời nhưng đó chỉ là những phác thảo có tính đại cương và mơ hồ. Khi vào các trường học nghề, hầu hết sinh viên đều có kịch bản riêng cho mình về đường đời sẽ đi.

Đó là sự kì vọng về một tương lai gần và viễn cảnh cuộc đời. Từ đó vạch ra một kế hoạch chi tiết nhằm đạt được kì vọng đó. Xuất phát từ các định hướng giá trị khác nhau, mỗi sinh viên xây dựng cho mình một kịch bản riêng. Có người nghĩ đến việc sau khi học xong đại học sẽ trở thành nhà khoa học để thực hiện các mơ ước sáng tạo đang ấp ủ; có người dự định về một công việc trong tương lai và tích cực chuẩn bị để đáp ứng các yêu cầu của nó; cũng có người tưởng tượng ngay sau khi ra trường sẽ kết hôn và xây dựng gia đình hạnh phúc... Đa số sinh viên sử dụng kịch bản như một bản kế hoạch để tổ chức các hành động của mình trong quá trình học tập, thậm chí thay đổi cả định hướng giá trị nghề cũng như các hoạt động khác. Nhiều sinh viên đã cố gắng vượt qua khó khăn để thực hiện kịch bản của mình. Tuy nhiên, không ít sinh viên bỏ dở cuộc chơi.

Trong quá trình xây dựng kịch bản đường đời, sinh viên thường xuyên đặt cho mình các câu hỏi và tự trả lời hoặc trao đổi với bạn bè hay người thân: "Tương lai của tôi sẽ như thế nào?, Có nên lấy vợ (chồng) ngay sau khi ra trường không?, Con đường sự nghiệp sẽ như thế nào?"... Chính trong quá trình trao đổi như vậy, nhiều sinh viên có cơ hội làm sáng tỏ hoặc chính xác hoá hơn bản kế hoạch của mình.

2.2. Phát triển xu hướng nhân cách cá nhân

Lứa tuổi sinh viên là thời kì phát triển tích cực nhất về tình cảm đạo đức, trí tuệ và thẩm mĩ, là giai đoạn hình thành và ổn định tính cách. Trong giai đoạn này, sinh viên có sự biến đổi mạnh mẽ về động cơ, về thang và định hướng giá trị xã hội có liên quan đến nghề nghiệp, đồng thời bắt đầu thể nghiệm mình trong các lĩnh vực hoạt động khác nhau. Mặc dù nhân cách được hình thành và phát triển trong suốt cả đời người, nhưng trong thời kì học nghề là giai đoạn hình thành mạnh mẽ nhất về xu hướng nhân cách người lao động. Sự hình thành nhân cách nghề của sinh viên được diễn ra theo các hướng cơ bản sau: Xu hướng nghề và các năng lực cần thiết của nghề được hình thành, củng cố và phát triển; hoạt động nhận thức, đặc biệt là các quá trình nhận thức được "nghề nghiệp hoá"; kì vọng đối với nghề nghiệp được phát triển; khả năng tự giáo dục, tự tu dưỡng được nâng cao; tính độc lập và tâm thế sẵn sàng đối với nghề nghiệp được củng cố... Quá trình phát triển nhân cách của sinh viên diễn ra trong suốt quá trình học tập từ năm đầu đến năm cuối ở trường nghề.

2.3. Đặc điểm kiểu nhân cách sinh viên

Dựa vào các công trình nghiên cứu, các tác giả Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị chia sinh viên thành sáu kiểu điển hình sau:

– *Kiểu 1:* Sinh viên học xuất sắc cả về chuyên môn và các lĩnh vực khoa học chung. Họ là người có niềm tin chính trị rõ ràng, có nền tảng văn hoá chung cao, tích cực tham gia nghiên cứu khoa học và các hoạt động xã hội. Họ gắn bó với tập thể bằng các hứng thú đa dạng. Đây chính là các sinh viên thực sự ưu tú.

– *Kiểu 2:* Sinh viên học khá. Đây là các sinh viên coi việc học tập một lĩnh vực chuyên môn nhất định là mục đích tối cao. Họ quan tâm tới khoa học và nghiên cứu khoa học trong khuôn khổ của chương trình đào tạo; nhiệt tình tham gia hoạt động xã hội và quan hệ tốt với bạn bè; gắn bó với tập thể bằng hứng thú học tập và nghề nghiệp.

– *Kiểu 3:* Sinh viên học xuất sắc về lĩnh vực khoa học chuyên môn. Những sinh viên này hứng thú và hoạt động chủ yếu đối với lĩnh vực khoa học; gắn bó với tập thể bằng hứng thú khoa học; không nhiệt tình với các hoạt động quần chúng như các hoạt động Đoàn Thanh niên, Hội Sinh viên...

– *Kiểu 4:* Sinh viên học trung bình và khá. Những sinh viên này quan tâm đến các ngành khoa học xã hội ngoài chương trình đào tạo, nhưng ít tham gia các hoạt động nghiên cứu khoa học. Văn hoá chung được giới hạn trong phạm vi hứng thú nghề nghiệp; tích cực trong công tác xã hội.

– *Kiểu 5:* Sinh viên học trung bình và khá, không tham gia nghiên cứu khoa học. Những sinh viên này thường không tích cực tham gia các hoạt động xã hội; gắn bó với tập thể bởi các hứng thú có tính chất giải trí và văn hoá; có khả năng sáng tạo trong lĩnh vực văn hoá, nghệ thuật.

– *Kiểu 6:* Sinh viên học yếu, không tham gia nghiên cứu khoa học. Những sinh viên này học vì mốt, không yêu nghề, thụ động tham gia hoạt động xã hội; hứng thú trong các hoạt động vui chơi, giải trí; gắn bó với tập thể bởi các hứng thú cùng được nghỉ ngơi, giao lưu...

Trên đây là các kiểu sinh viên điển hình, ngoài các kiểu trên còn có các kiểu trung gian. Việc phân loại các kiểu sinh viên tạo ra cơ sở khoa học để nhà trường tổ chức các hoạt động giáo dục sinh viên trong quá trình học tại trường.

HƯỚNG DẪN HỌC TẬP CHƯƠNG 9

1. Anh (chị) hãy phân tích các đặc trưng tâm lí của tuổi thanh niên.
2. Anh (chị) hãy phân tích những điểm nổi bật trong học tập của tuổi thanh niên học sinh. So sánh hoạt động học tập của thanh niên học sinh với học tập của thiếu niên.
3. Anh (chị) hãy chỉ ra điểm nổi bật trong hoạt động học tập, sự phát triển nhận thức và trí tuệ của tuổi thanh niên.
4. Anh (chị) hãy trình bày các thành tựu chính trong sự phát triển tâm lí tuổi thanh niên, sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Y tế, *Các giá trị sinh học người Việt Nam bình thường thập kỉ 90 – thế kỉ XX*, NXB Y học, 2003.
2. Nguyễn Văn Đồng, *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2005.
3. Lê Văn Hồng, Nguyễn Văn Thàng, Lê Ngọc Lan, *Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm*, NXB Đại học Sư phạm, 2007.
4. Vũ Thị Nho, *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1999.
5. Phan Trọng Ngọ, *Các lí thuyết phát triển tâm lí người*, NXB Đại học Sư phạm, 2003.
6. Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị, *Tâm lí học sư phạm đại học*, NXB Giáo dục, 1992.
7. A.N. Leonchev, *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách*, NXB Giáo dục, 1989.
8. A.N. Leonchev, *Những vấn đề phát triển tâm lí*, Trường Mẫu giáo Trung ương III. TP. Hồ Chí Minh, 1984.
9. A.V. Petrovski, *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm* (2 tập), NXB Giáo dục, 1982.
10. G. Piaget, B. Inhelder – Vĩnh Bang (dịch), *Tâm lí học trẻ em và ứng dụng tâm lí học Piaget vào trường học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2000.
11. L.S. Vygotsky, *Tuyển tập tâm lí học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997.
12. V.A. Cruchetxki, *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm* (2 tập), NXB Giáo dục, 1982.
13. J.C. Cavanaugh, R.V. Kail, *Nghiên cứu về sự phát triển con người*, NXB Văn hoá Thông tin, 2006.
14. S. Worchel, W. Shebilsue, *Tâm lí học (Nguyên lí và ứng dụng)*, NXB Lao động – Xã hội, 2007.
15. D.R. Shaffer, *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (Second Edition), New York, 1992.
16. L. Alan Sroufe, Robert G. Cooper, Ganie B. DeHart, Mary E. Marshall, Urie Bronfenbrenner, *Child Developmet: Its Nature and Course* (Third Edition), International Edition, 1996.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Địa chỉ: 136 Xuân Thuỷ, Cầu Giấy, Hà Nội
Điện thoại: 024.37547735 | **Fax:** 024.37547911
Email: hanhchinh@ nxbdhsp.edu.vn | **Website:** www.nxbdhsp.edu.vn

Chịu trách nhiệm xuất bản:
Giám đốc: NGUYỄN BÁ CƯỜNG

Chịu trách nhiệm nội dung:
Tổng biên tập: ĐỖ VIỆT HÙNG
Uỷ viên thường trực Hội đồng biên tập: VŨ THỊ THANH HÀ

Người nhận xét:
PGS.TS. NGUYỄN THẠC
PGS.TS. NGUYỄN VĂN THÀNG

Biên tập viên:
ỨNG QUỐC CHỈNH

Biên tập tái bản:
TRẦN THỊ LƠ

Kỹ thuật vi tính:
NGUYỄN NĂNG HƯNG

Trình bày bìa:
PHẠM VIỆT QUANG

GIÁO TRÌNH TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN

(In lần thứ năm)

ISBN 978-604-54-5542-5

In 500 cuốn, khổ 17 x 24cm, tại Công ty Cổ phần In và Truyền thông Hợp Phát
Địa chỉ: Căn hộ 807, nhà N2D, KĐT Trung Hoà – Nhân Chính, P. Nhân Chính, Q. Thanh Xuân, TP. Hà Nội
Số xác nhận đăng kí xuất bản: 675-2019/CXBIPH/01-19/ĐHSP
Quyết định xuất bản số: 364/QĐ-NXBĐHSP ngày 08/3/2019
In xong và nộp lưu chiểu Quý I năm 2019.